

A testnevelésóra hatása a 12-18 éves tanulók szabadidőben
végzett fizikai aktivitására és inaktivitására

Doktori értekezés

Barsiné Dizmatsek Ibolya

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem
Sporttudományok Doktori Iskola



MAGYAR TESTNEVELÉSI
ÉS SPORTTUDOMÁNYI
EGYETEM
BUDAPEST

Témavezető: Dr. Hamar Pál, egyetemi tanár, DSc

Konzulens: Dr. Soós István, kutatóprofesszor, PhD

Hivatalos bírálók: Dr. Simon István Ágoston, egyetemi docens, PhD

Dr. Bánhidi Miklós, egyetemi docens, PhD

Szigorlati bizottság elnöke: Dr. Pavlik Gábor, professor emeritus, DSc

Szigorlati bizottság tagjai: Dr. Prisztóka Gyöngyvér, egyetemi docens, CSc

Dr. Tóth László, egyetemi tanár, PhD

Budapest

2023

TARTALOMJEGYZÉK

Rövidítések jegyzéke.....	4
Ábrajegyzék.....	5
1. BEVEZETÉS	7
1.1. Témaválasztás indoklása.....	9
1.1.1. A mindennapos testnevelés bevezetése utáni változások a magyarországi tanulók szabadidős tevékenységeiben.....	11
1.2. Irodalmi áttekintés.....	14
1.2.1 A transzkontextuális modell.....	25
1.2.1.1. Az öndeterminációs elmélet.....	26
1.2.1.2. A motiváció hierarchikus modellje	32
1.2.1.3. A tervezett viselkedés elmélet.....	34
2. CÉLKITŰZÉSEK	37
2.1. A vizsgálat célja.....	37
2.2. Kutatási kérdéshelyezések.....	37
2.3. Hipotézisek	38
3. MÓDSZEREK	40
3.1. Vizsgált személyek	40
3.2. A vizsgálat menete	41
3.3. Az adatgyűjtés módszere.....	42
3.4. Statisztikai elemzés	46
4. EREDMÉNYEK	48
4.1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat	49
4.2. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómia támogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat	51
4.3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve a viselkedés közötti kapcsolat	56
5. MEGBESZÉLÉS	63

5.1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat	64
5.2. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat	67
5.3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve a viselkedés közötti kapcsolat	69
6. KÖVETKEZTETÉSEK.....	72
6.1. Hipotézisek ellenőrzése.....	72
6.2. Összegzés, ajánlás	74
7. ÖSSZEFOGLALÁS	82
8. SUMMARY	84
9. IRODALOMJEGYZÉK	86
10. SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE.....	104
Köszönetnyilvánítás.....	105
Mellékletek	106

Rövidítések jegyzéke

- BPNT – Basic Psychological Needs Theory (Alapvető pszichológiai szükségletek elmélete)
- BREQ – Behavioral Regulations in Exercise Questionnaire (Viselkedésszabályozás a testmozgásban kérdőív)
- CRF – Cardiorespiratory Fitness (Kardiorespirációs fittség)
- EMA – Ecological Momentary Assessment (Pillanatnyi ökológiai mérés)
- HMIEM – Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation (Belső és külső motiváció hierarchikus modellje)
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal
- MPA – Moderate Physical Activity (közepes fizikai aktivitás)
- MVPA – Moderate to vigorous physical activity (közepes és nehéz fizikai aktivitás)
- PASSES – Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (Észlelt autonómiatámogatás skála)
- PBC – Perceived behavioral control (Észlelt viselkedési kontroll)
- PLOC – Perceived Locus of Causality (Ok-okozati összefüggés észlelése)
- RAI – Relative Autonomy Index (Relatív autonómia index)
- SCQ – Sport Climate Questionnaire (Sportkörnyezet kérdőív)
- SDT – Self-determination theory (Öndetereminációs elmélet)
- TCM – Transcontextual Model (Transzkontextuális modell)
- TORA – Theory of Reasoned Action (Szándékos cselekvés elmélet)
- TPB – Theory of Planned Behavior (Tervezett viselkedés elmélet)
- VPA – Vigorous Physical Activity (nehéz fizikai aktivitás)
- WHO – World Health Organization (Egészségügyi Világszervezet)

Ábrajegyzék

1. ábra. Csoportosított oszlopdiagram, amely a tevékenységek átlagát (perc/nap) mutatja a felmérési kohorsz szerint (Barsiné és mtsai, 2022)	12
2. ábra. Különbségek a hétköznapi tevékenységformák tekintetében – vidék-főváros (perc) (Barsiné és mtsai, 2020b).....	13
3. ábra. A transzkontextuális modell (Hagger és Chatzisarantis 2012, saját fordítás)..	26
4. ábra. Vallerand (1997) belső és külső motiváció hierarchikus modellje (saját fordítás).....	33
5. ábra. Az öndeterminációs kontinuum, amely a motiváció típusait és a szabályozási stílusukat mutatja be (saját szerkesztés)	34
6. ábra. A felmérésben résztvevő tanulók múltbéli sporttevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés)	48
7. ábra. A múltbéli sporttevékenység eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés)	49
8. ábra. A testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatása, az iskolai testnevelésóra és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti korreláció-analízis eredményeit (saját szerkesztés)	50
9. ábra. Nemenkénti különbségek a testnevelés órai és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában (saját szerkesztés).....	50
10. ábra. Az iskolák helye szerinti különbségek a testnevelés órai és szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában (saját szerkesztés)	51
11. ábra. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok észlelt autonómiatámogatása és a szabadidős autonóm motiváció közötti korreláció-analízis eredményei (saját szerkesztés).....	52
12. ábra. Nemenkénti különbségek a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)	53
13. ábra. Nemenkénti különbségek a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)	53
14. ábra. Nemenkénti különbségek a barátok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés).....	54

15. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés).....	54
16. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés).....	55
17. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a barátok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés).....	55
18. ábra. A szabadidőben végzett sporttevékenységre vonatkozó szándék eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés)	56
19. ábra. A tervezett viselkedés elmélet (alapmodell) a szabadidőben végzett sporttevékenység/testedzés esetében - az egyes összetevők összefüggéseinek korrelációi (saját szerkesztés)	57
20. ábra. Nemek közötti különbségek a szándékot befolyásoló három összetevő esetében (saját szerkesztés)	58
21. ábra. Az iskolák helye szerinti különbségek a szándékot befolyásoló három összetevő esetében (saját szerkesztés).....	59
22. ábra. A felmérésben résztvevő tanulók szabadidőben végzett sporttevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés).....	60
23. ábra. A szabadidőben végzett sporttevékenység eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés).....	61
24. ábra. A múltbéli szabadidőben végzett sporttevékenység, a szándék a szabadidős sporttevékenységre és a szabadidős sporttevékenység közötti korreláció-analízis eredményei (saját szerkesztés).....	62

1. BEVEZETÉS

A civilizáció fejlődésével, az egyre magasabb fokú automatizáció és gépesítés következtében, a modern társadalom embere a mindennapi élete és munkája során nincs ösztönözve a mozgásra. A fizikai inaktivitás a nem fertőző betegségek vezető kockázati tényezője, és globálisan közel annyi halálért felelős, mint a dohányzás (Wen és Wu 2012). A fizikai inaktivitás a szív- és érrendszeri betegségek, a metabolikus betegségek, a tumorok, valamint a mentális anomáliák és betegségek kialakulásának fontos kockázati tényezője, míg a fizikai aktivitás ugyanezen állapotokban protektív hatású (Paillard és mtsai 2015). Egy kutatás szerint a fizikai aktivitásnak komoly hatása van az immunrendszerre is (Sharif és mtsai 2018).

Világszerte számos tanulmány arról számol be, hogy csökken a fizikai aktivitás (Sigmundová és mtsai 2011) és növekszik az ülőtevékenységek időtartama (Fourie és mtsai 2011, Silva és mtsai 2014). A fizikai aktivitásban való részvétel gyermekkorban csökkenő tendenciát mutat, különösen meredeken csökken a serdülőkorban (Lounassalo és mtsai 2019, Sallis 2000). A hazai sportszociológiai vizsgálatok is arra az eredményre jutottak (Földesiné és mtsai 2010, Pikó és Keresztes 2008), hogy az aktivitási szint az életkor előrehaladásával szignifikánsan csökken.

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO 2020) szerint évente körülbelül 3,2 millió halálesetet tulajdonítanak a fizikai inaktivitásnak, a 15 éves vagy annál idősebb emberek 31%-a fizikailag inaktív. Bull és munkatársai (2020) a középiskolás korosztályt vizsgálva megállapította, hogy körülbelül 30%-uk teljesíti a WHO ajánlását, miszerint a hét öt napján legalább egy órát fizikailag aktívak legyenek közepes és erőteljes szinten. Ugyanilyen következtetésre jutottak Guthold és munkatársai (2020), amikor 146 ország serdülőinek fizikai aktivitását elemezték. Korábban is számos kutató számolt be arról, hogy a legtöbb serdülő nem éri el a fizikai aktivitás WHO által javasolt szintjét (Aubert és mtsai 2018, Lee és mtsai 2018, Pate és Dowda 2019, Sallis és mtsai 2016, Sevil-Serrano és mtsai 2019).

Az egészség és a fizikai aktivitás közötti kapcsolat feltárása az elmúlt két évtized kutatásai között kiemelt helyen szerepelt. Számos tanulmány igazolta, hogy a rendszeres fizikai aktivitás komoly egészségvédő hatású prevenciós eszköz, ugyanakkor az ülő

életmód önmagában egészségügyi rizikófaktor, s számos betegség kialakulásában szerepet játszik (Biddle és mtsai 2004, Hamar és mtsai 2010, Pavlik 2015).

Kutatások igazolták a mozgásszegény viselkedés egészségre gyakorolt negatív hatását. A nagy mennyiségű egyhelyben ülésnek a fiatalok számára is kedvezőtlen egészségi hatásai vannak (Tremblay és mtsai 2010). A fiatalok elégtelen fizikai aktivitása számos fizikai és mentális egészségi problémával jár, például a fiatalkori elhízás megnövekedett arányával, a szív- és érrendszeri betegségek kockázati tényezőinek növekedésével, a depressziós tünetek és a negatív/káros stressz előfordulási gyakoriságának emelkedésével, valamint a pszichológiai jólét és az általános életminőség csökkenésével (Carson és mtsai 2016, Hoare és mtsai 2016, Kurdaningsih és mtsai 2016). Després (2016) arról számolt be, hogy az anyagcsere betegség kialakulásának kockázata az iskoláskorban növekszik, ha a tanulók túlsúlyosak vagy elhízottak, emellett alacsony a kardiorespirációs fittségük (Cardiorespiratory Fitness, CRF).

Ezzel szemben a rendszeres fizikai aktivitás a betegségek kockázatának csökkenésével és adaptív mentális egészségi eredménnyel jár együtt (Biddle és mtsai 2019, Ekelund és mtsai 2009). Rodriguez-Ayllon és munkatársai (2019) arra a következtetésre jutottak, hogy a fizikai aktivitással kapcsolatos beavatkozások javíthatják a serdülők mentális egészségét is. A testmozgás fontos preventív szerepet tölthet be többek között a különböző szív- és érrendszeri megbetegedések (Ignarro és mtsai 2007), a túlsúly vagy a csontritkulás megelőzése terén (Szóts és mtsai 2004).

A gyermekek egészséges életmódbeli szokásokra való ösztönzése, vagyis a fizikai aktivitása, jó alvás és a tápláló ételek fogyasztása egészségesebb felnőttekhez vezet (Ofstedal és mtsai 2019). Ajzen (2011) szerint fontos a mozgás jelentőségének kihangsúlyozása, hiszen ha már fiatal korban beépül az életvitelbe, nagyobb valószínűséggel tart ki akár egész életen át is. Egy Kanadában végzett longitudinális vizsgálat során Shephard és Trudeau (2013) megállapította, hogy a gyermekkorban végzett mindennapi fizikai aktivitás pozitív hatású a felnőttkori sport iránti attitűdre. A vizsgálati eredmények arra is utalnak, hogy a serdülőkorban végzett fizikai aktivitás előzménye lehet az aktív életmód kialakulásának felnőttkorban (Telama és mtsai 2014). Fontos tehát hangsúlyozni a fontosságát a családi és iskolai környezetben kialakítandó

fizikai aktivitási szokásoknak (Romero-Blanco és mtsai, 2020). Ezzel alakítva ki a szabadidőben végzett fizikai tevékenységek iránti belső motivációt.

Doktori értekezésemben megvizsgálom, hogy a testnevelés órai nevelés-oktatás hatással van-e a tanulók iskolai környezetén kívüli, szabadidőaktivitási szándékára és viselkedésére, a 12-18 éves magyarországi tanulóknál, a mindennapos testnevelés bevezetése után. Emellett a testnevelő tanárok tudnak-e hatást gyakorolni a tanulók iskolán kívül végzett fizikai tevékenységeire.

Az iskolai nevelés-oktatás hatásának vizsgálatán túlmenően igyekszem feltérképezni a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékot befolyásoló egyéb tényezőit, ezért a szülők/rokonok és a barátok által észlelt autonómiatámogatás hatását is megvizsgálom.

Értekezésemben szeretnék nemenkénti és az iskola helye szerinti különbségeket is keresni, olyanokat, amelyek befolyásolhatják a vizsgát korosztály iskolán kívül végzett sporttevékenység iránti szándékát és meghatározzák a viselkedést is.

1.1. Témaválasztás indoklása

A testnevelés az egyetlen olyan tantárgy, amely közvetlenül elősegíti a tanulók egészséges testi fejlődését, motoros képességeinek fenntartását és fejlesztését. A testnevelő tanári pályám kezdetén (az ezredforduló táján) a testnevelési órákra fordított idő hetente 90 és 225 perc között alakult, az életkortól és az iskolatípustól függően. A tanórán kívüli fizikai aktivitásban való részvétel rendkívül alacsony volt, ami azt jelenti, hogy a gyermekek csak testnevelési órákon voltak fizikailag aktívak az iskolában (Hamar és mtsai 2006).

A jó egészség érdekében a testmozgás beépítése a tanulók mindennapi rutinjába elengedhetetlennek bizonyult. A gyermek- és ifjúkorban rögzült minták döntő mértékben befolyásolják későbbi viselkedésünket, meghatározhatják további életünket, egészségi állapotunkat (Currie és mtsai 2012). Az ülő környezet egészségkárosító hatásainak felismeréseként társadalmi reagálásként vezették be a mindennapos testnevelést, amely nagyban elősegíti az egészségtudatos magatartás kialakulását a 7-18 éves diákok körében. Magyarországon a 2012/2013. tanévtől az általános és középiskolákban, az 1., 5. és 9. évfolyamon felmenő rendszerben bevezetésre került a

mindennapos testnevelés. Erre az ütemezésre szükség volt a létesítmények, a sporteszközök és a testnevelő tanárok iránti igény kezelése érdekében. A testnevelés órákon való részvétel kötelező minden magyar köznevelésben tanuló számára. A heti öt kötelező iskolai testneveléssel, egyedülállóak vagyunk Európában. A testnevelés órákon a tanuló miközben teljes személyiséggel vesz részt, a motoros tevékenységével lép kapcsolatba az ismeretanyaggal. A tanórákon sokoldalú alapozó és sportági jellegű pszichomotoros és ezen keresztül megvalósuló kognitív, affektív-emocionális képességfejlesztés is történik. A mindennapos testnevelés bevezetésének egyik célja az volt, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, és a diákokat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014).

A mindennapos testnevelés bevezetése után történt kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a magyarországi diákok mind hétköznap, mind pedig hétvégén szabadidőben végzett szervezett vagy nem szervezett keretek között zajló testmozgásra fordított ideje nőtt, a korábbi (a mindennapos testnevelés bevezetése előtti) felmérésekhez képest (Barsiné és mtsai 2019). A szabadidőben végzett sporttevékenységek szerepe felértékelődött, amely legfőképpen az önkéntes, belső igényből fakadó tevékenységekre értendő.

Számos elmélet, modell és megközelítés próbálta megmagyarázni a fiatalok fizikai aktivitásának (vagy inaktivitásának) meghatározóit, valamint ezek mediátorait, például azt, hogy a motiváció és más tényezők hogyan befolyásolhatják a szándékot, amely végül a tényleges viselkedéssé válik. Kevés kutatást végeztek azonban arról, hogy a testnevelő tanárok és az iskola hogyan befolyásolhatják a tanulók szabadidős fizikai tevékenységben való részvételét. Már pedig a pedagógusokat érdekli, hogy a tanulók alkalmazzák-e a mindennapokban az iskolában megtanult ismereteket és készségeket. Fontos kérdés a testnevelő tanárok számára, hogy képesek lehetnek-e a tanulók iskolán kívül végzett sporttevékenységére hatást gyakorolni a mindennapos testnevelés bevezetését követően.

Az iskolai és az iskolán kívüli fizikai aktivitás meghatározói azonosításának egyik releváns eszköze a szociálpszichológiai és motivációs elméletek alkalmazása (Hagger és Weed 2019). Ezért alkalmaztam a motiváció transzkontextuális modelljét (Transcontextual Model, TCM), amely egy több elméletre épülő integrált modell

konstrukció. A modell meghatározza azokat a folyamatokat, amelyek révén a nevelési-
oktatási tevékenységek motivációja (pl. iskolai munka, órai hozzájárulások, kooperatív
munka) átkerül a tanórán kívüli vagy a szabadidős környezetben végzett tevékenység
motivációjába (Hagger és Chatzisarantis 2007, Hagger és mtsai 2003, 2005).

1.1.1. A mindennapos testnevelés bevezetése utáni változások a magyarországi tanulók szabadidős tevékenységeiben

A disszertációm alapgondolatát egy korábbi kutatásunk adta, amelyben
szerzőtársaimmal azokat a változásokat kerestük, amelyek a mindennapos testnevelés
bevezetése óta mentek végbe a magyarországi tanulók szabadidős tevékenységeiben.

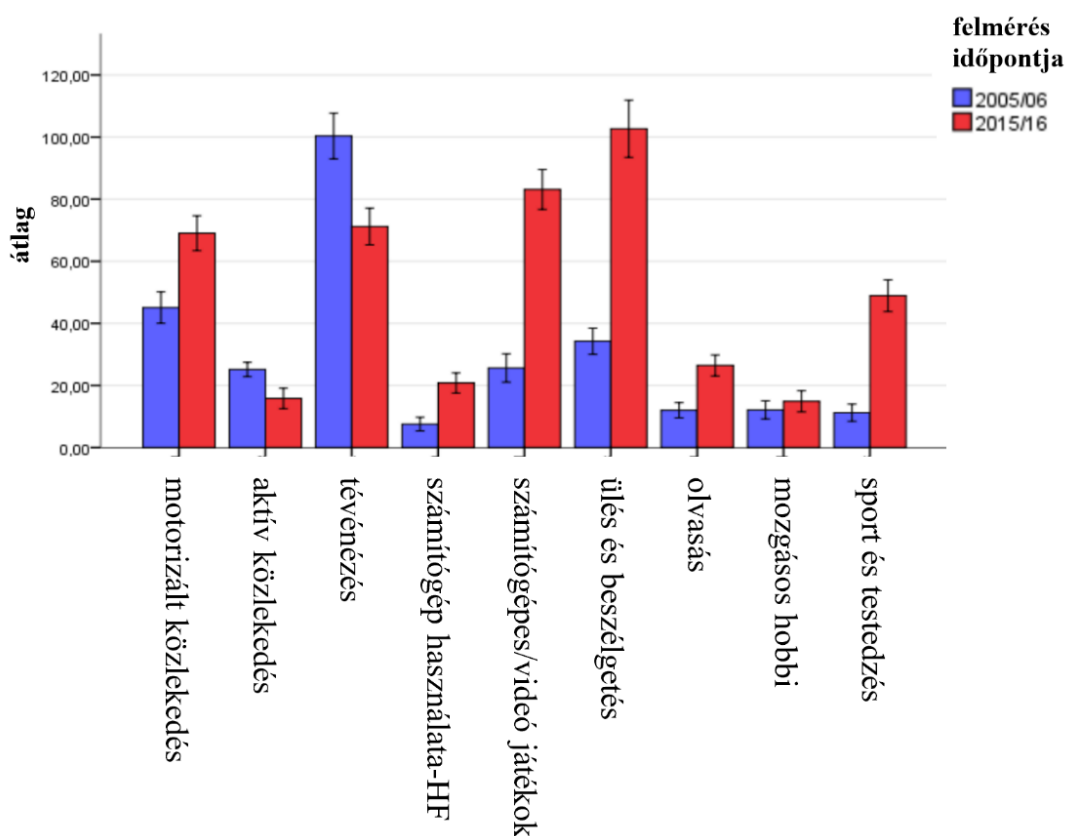
Barsiné és munkatársai (2022) tanulók ülő tevékenységét és fizikai aktivitását
ismételt keresztmetszeti vizsgálattal mérték EMA módszerrel. Az első felmérés
2005/2006-ban, még a mindennapos testnevelés bevezetése előtt, míg a második
felmérés 2015/2016-ban, a mindennapos testnevelés bevezetése után volt. A kutatásban
résztevő tanulók a reggeli felkeléstől az iskolakezdésig, és az iskola után, az elalvásig,
15 perces időközönként számoltak be a tevékenységeikről.

Az EMA-módszerrel nyert adatok azt mutatták, hogy a magyarországi tanulók
körében szignifikáns az eltérés a szabadidős tevékenységekkel töltött idő tekintetében a
két adatfelvételi időpont között, de eltérő módon és irányban. A mindennapos
testnevelés bevezetése után nyolc szabadidős tevékenységben találtak változást.
Néhányban csökkent (tévénézés, aktív közlekedés), míg másokban nőtt (sport és
testedzés, ülés és beszélgetés, számítógépes/videó játékok, motorizált közlekedés,
olvasás, számítógép használata-HF) a tevékenységre fordított idő (lásd 1. ábra).

Eredményeink szerint a magyar diákok tévéképernyő előtt eltöltött ideje, nemtől
és életkortól függetlenül, a tévénézésről a video- és számítógépes játékok használatára
változott. Azt találták, hogy a fiúk többet néznek tévét, mint a lányok, és többet
játszanak video- és számítógépes játékokkal, azonban fizikailag is aktívabbak.

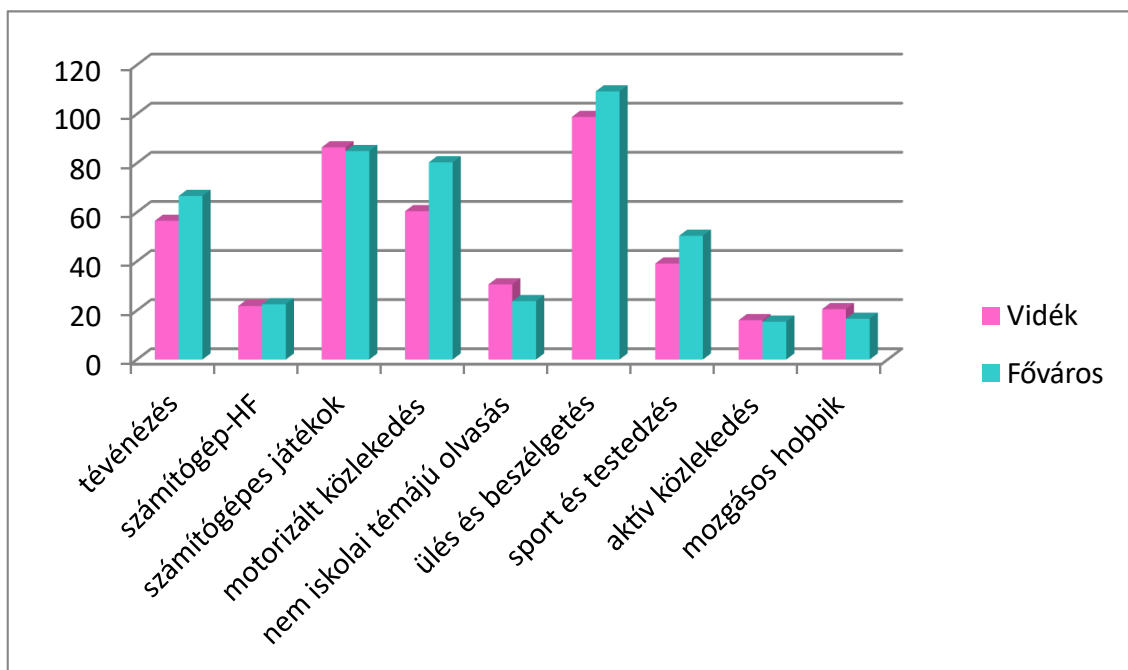
A 2015/2016-os felmérés eredményei azt mutatják, hogy a mindennapos
testnevelés bevezetése után a tanulók a hétköznapiakon a szabadidejükben lényegesen
több időt töltenek sporttevékenységgel ($F(1, 65) = 146.69$; $p < 0.001$, partial $\eta^2 = 0.18$),
mint a mindennapos testnevelés bevezetése előtt, a 2005/2006-os felmérésben. A

mindennapos testnevelés bevezetése után nemtől és korcsoporttól függetlenül jelentősen megnőtt a sportolásra, mozgásra fordított idő a szabadidőben. Ezek az eredmények összhangban állnak a WHO korábbi eredményeivel, miszerint a lányok kevésbé aktívak, mint a fiúk (fiúk 60,10 perc/nap, lányok 41,96 perc/nap). A fiúk továbbra is több időt töltenek szabadidejükben sporttal és mozgással, ami a mindennapos testnevelés bevezetése után napi 46,5 perccel nőtt. Nem találtak jelentős különbséget a korosztályok összehasonlításában a szabadidőben végzett sporttevékenységre szánt idő terén ($p>0,05$), azonban mindkét felmérésben a hétköznapokon a fiatalabb korosztály volt az aktívabb (2005/06-os felmérés fiatalabb korosztály 13,99 perc/nap, idősebb korosztály 9,52 perc/nap; 2015/16-os felmérés fiatalbb korosztály 56,25 perc/nap, idősebb korosztály 45,81 perc/nap). A sporttal és testmozgással eltöltött időben nem találtak szignifikáns életkori hatást, de az ülő tevékenységekben volt különbség.



1. ábra. Csoportosított oszlopdiagram, amely a tevékenységek átlagát (perc/nap) mutatja a felmérési kohorsz szerint (Barsiné és mtsai, 2022)

Egy másik elemzés során a kutatók az iskolák helye (főváros-vidék) szerinti összehasonlítást végeztek el (Barsiné és mtsai, 2020b). A kétmintás t-próba számítás alapján megállapították, hogy a két csoport (vidék-főváros) hétköznap végzett inaktív tevékenységformái közül a motorizált közlekedés ($t/463/=-3,898$, $p=0,000$), a nem iskolai témájú olvasás ($t/463/=2,145$, $p=0,032$) és a tévénézés ($t/463/=-1,998$, $p=0,046$) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól. További fontos vizsgálati eredményük, hogy a szabadidőben végzett sport és testedzés ($t/463/=-2,614$, $p=0,009$) átlagai között szintén szignifikáns a különbség. A fővárosi iskolákba járó tanulók szignifikánsan több időt töltenek motorizált közlekedéssel (vidék 31,70 perc/nap, főváros 45,46 perc/nap) és tévénézéssel (vidék 110,48 perc/nap, főváros 116,42 perc/nap) (továbbá üléssel és beszélgetéssel, valamint a számítógép használatával a házi feladathoz), mint a vidéken tanulók, ugyanakkor a szabadidőben végzett sport és testedzés terén is aktívabbak. A vidéki iskolába járó diákok hétköznap szignifikánsan több időt szánnak a nem iskolai témájú olvasásra (vidék 64,73 perc/nap, főváros 44,14 perc/nap) (továbbá számítógépes játékokra, valamint a mozgásos hobbikra, amelynek intenzitása nem éri el a vizsgált hatás mértékét), mint a fővárosi iskolákba járó kortársaik (lásd 2. ábra).



☆ szignifikáns különbség

2. ábra. Különbségek a hétköznapi tevékenységformák tekintetében – vidék-főváros (perc) (Barsiné és mtsai, 2020b)

A fentiekben felsorolt vizsgálati eredmények (is) ötletekkel szolgáltak a további kutatásokhoz. A változások eredményeinek meghatározása arra ösztönzött, hogy megvizsgáljam a változások esetleges hátterét. Kérdésként merült fel, hogy a szabadidőben végzett sporttevékenységre fordított idő növekedésében az iskolának vagy a mindennapos testnevelés bevezetésének van-e szerepe a 12-18 éves magyarországi tanulóknál? Milyen tényezők befolyásolhatják a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát? A nemenkénti (fiú-leány) és az iskola helye (fővárosi vagy vidéki intézmény) szerinti különbségeket figyelembe kell-e venni a szabadidőben végzett sporttevékenység ösztönzésében? Mely területeken lehet és érdemes beavatkozni annak érdekében, hogy a tanulók még több időt töltsenek sporttevékenységekkel a szabadidejükben?

1.2. Irodalmi áttekintés

Az egészség egyik leggyakrabban idézett definícióját 1946-ban a New Yorkban megrendezett Egészség Konferencián fogalmazták meg, majd az 1948-ban az Egészségügyi Világszervezet Alkotmánya helyezte hatályba és tette széleskörűen ismertté. Ezt idézve: „Az egészség a teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapotát jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiányát.” (WHO 1948). A modern gondolkodás az egészséget testi, lelki és szociális egyensúlyként értelmezi. Az egészség fenntartásához minden embernek állandó aktivitására van szüksége prevenciós és rekreációs területen egyaránt.

Az aktivitás egyik alapvető formája a mozgás, amely a mindennapi életünknek is része. A testmozgás sokféle formát ölthet: gyaloglás, kerékpározás, sport és aktív kikapcsolódási formák (például tánc, jóga, tajcsi), valamint az otthoni és a kert körüli munka (WHO 2018). A testmozgás, mint a fizikai aktivitás alkategóriája, lehet tervszerű, strukturált és ismétlődő mozgásként definiált, amely fő szándék szerint javítja a fizikai erőnlétet (Soós 2022).

A mozgásos tevékenységek egy speciális formája a sport. A sportot, annak sokfélesége miatt igen nehéz definiálni, a számtalan meghatározás közül a számomra három legfontosabbnak ítéltet idézem:

„Mindazon szervezett és/vagy szervezetlen, csoportos vagy egyéni testedzési tevékenységek gyűjtőfogalma, amelyekben az ember biológiai mozgásigényét, szükségletét, társadalmi körülmények között kielégíti.” (Frenkl 1978. 222.)

Az Európai Sport Charta (1997) meghatározása szerint a „Sport minden olyan fizikai tevékenység, amelynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok teremtése vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése”.

„Meghatározott szabályok szerint, időtöltésként vagy versenyszerűen folytatott testedzés.” (Nádori 2005. 112.)

A sportnak számos felosztása létezik. A sport további alegységekre, részekre bontható a tevékenységek tartalma és körülményei, valamint a résztvevők státusza alapján. Amennyiben a sportolás célja szerint csoportosítjuk, akkor két legfontosabb területet különböztetünk meg: a versenysport és a szabadidő sport. A versenysport célja, a minél jobb egyéni eredmény elérése, illetve meghaladása és mások eredményeinek túlszárnyalása. A szabadidősport célja ezzel ellentétben az egészségre törekvés, a betegségmegelőzés, az aktív szabadidő eltöltés, a felfrissülés. A szabadidős sporttevékenység üzhető szervezett vagy spontán formában, egyedül vagy társal, társakkal is.

Hamar Pál (2022) monografikus tankönyvében – Gombocz Gábor (2008) doktori értekezése nyomán – kifejti, hogy megkülönböztetünk első és második sportrendszert. Az első (hagyományos) és a második (új keletű) sportrendszer a következők alapján különíthető el: az első sportrendszerre az jellemző, hogy versenyorientált, munkajellegű, bajnokság rendszerű, eredmény orientált, normatív teljesítményt vár el, nagymértékben szelektív, teljesítmény révén megközelíthető, a média figyelme kíséri, nagy a személyre jutó költségnyada. Ezzel szemben a második sportrendszer jellemzője, hogy részvételre és játékos, alkalmi, öntapasztalásra irányuló, személyes teljesítményhez igazodó, nagymértékben integratív, motiváció révén megközelíthető, alkalmi figyelmet kap a médiában, csekély a személyre jutó költség. Az első sportrendszer jellemzője még, hogy ingyenes vagy tagdíj rendszerű, jelentős pedagógiai potenciál van benne, helyszíne az egyesület. Ezzel szemben a második sportrendszer jellemzője, hogy „fizetős”, elenyésző a pedagógiai potenciálja, helyszíne a fitnesszterem, a gym stb.

A sportdefiníció több szempontú értelmezése miatt az utóbbi időben a sportkutatások terén, főleg nemzetközi kutatásokban, ahol különböző országokban és eltérő kultúrákban zajlanak a felmérések a fizikai aktivitás kifejezés használata terjedt el (Perényi és Petridis 2015).

Ugyanakkor nem minden fizikai aktivitást tartalmazó tevékenység fogadható el sporttevékenységnek. Fizikai aktivitás: bármilyen testi mozgás a vázizomzat igénybevételével, amely energiafelhasználással jár (Soós 2002). A fizikai aktivitás tekintetében a szakirodalom a WHO- általi megfogalmazást használja a leggyakrabban, mely szerint „bármiféle izom-összehúzódáshoz társuló testmozgás, amely az energiaráfordítást a nyugalmi szint fölé emeli.” Magában foglal számos sport- és szabadidős aktivitást, továbbá olyan mindennapi tevékenységeket is, mint a tempós gyaloglást, házimunkát és az olyan fizikai igénybevételt jelentő munkákat, mint az építkezés. A fizikai aktivitást számos különböző tevékenységi forma képezheti: szakmai, otthoni tevékenységek (pl. beteg családtag ápolása, takarítás), közlekedéssel kapcsolatos aktivitások (pl. sétával vagy kerékpárral eljutni a munkahelyre) és a szabadidős tevékenységek (pl. tánc, úszás) (Miles 2007).

Összehasonlítva a magyar felnőtt lakosság aktivitási szintjét más, például skandináv országok adataival, a helyzet elkeserítő és megoldást sürgető (Földesiné és mtsai 2010). A Mészáros és munkatársai által 2002-ben publikált összehasonlító elemzés is azt bizonyítja, hogy jelentősen csökkent az 1970-es és '80-as évekhez képest a fiatalok rendszeres fizikai aktivitása, valamint terhelhetősége, motoros teljesítőképessége. Az iskolába, munkába legtöbben (sokszor indokolatlanul) autóval vagy tömegközlekedési eszközzel járnak; a tanórák legnagyobb része ülve történik, amelyhez hozzáadódik az otthoni leckeírás is; a vásárlások, postai, banki ügyletek otthonról, interneten keresztül elintézhetőek; személyes találkozás helyett a mindennapi kommunikáció írásban vagy telefonon zajlik; az emeletek megmászását lift váltja ki; főzés helyett ételt lehet rendelni. A legidőigényesebb ülő hétköznapi tevékenység a tévénézés, az ülés és a beszélgetés, az olvasás és a számítógép használata (Biddle és mtsai 2009, Gorely és mtsai 2009, Soós és mtsai 2012). A koreai serdülők naponta átlagosan 396 percet töltöttek tanulmányi tevékenységgel, és 176 percet töltöttek a szabadidős tevékenységekkel a képernyő előtt (Lee és mtsai 2018). A 2015/16-os tanévben (a mindennapos testnevelés bevezetése után) Pillanatnyi ökológiai mérés

(Ecological Momentary Assessment, EMA) felhasználásával nyert adatok alapján az általunk vizsgált magyar 12-18 éves tanulók hétköznap szabadidejük legnagyobb részét ülés és beszélgetéssel (101,4 perc/nap), számítógépes játékokkal (83,6 perc/nap), tévénézéssel (72,2 perc/nap) és motorizált közlekedéssel töltik (68,7 perc/nap) (Barsiné és mtsai 2022).

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai szerint 2003 és 2010 között (a mindennapos testnevelés bevezetése előtti időszakban) 12%-kal nőtt az egy háztartásra jutó színes televíziók száma (KSH 2011), ezzel párhuzamosan 43%-al emelkedett a személyi számítógéppel rendelkező háztartások száma is. 2010-ben 100 háztartásra már átlagosan 51 személyi számítógép jutott. A lakosság körében a legnagyobb fejlődés a hordozható számítógépek (hatszorosára nőtt) ellátottságában találunk. Manapság pedig az okostelefonok és a táblagépek dominanciája kezd előtérbe kerülni. A KSH adatai szerint Magyarországon tíz év alatt az internet előfizetések száma 6,77-szeresére nőtt, az internethasználók aránya 44%-ról 79%-ra változott. A laptopok (hordozható számítógépek) száma három év alatt 2,5-szeresére, míg az okostelefonoké kétszeresére emelkedett. Ezek a változások kétségtelenül hozzájárultak ahhoz, hogy a magyarországi tanulók (is) szabadidejük egy jelentős részét a televízió, illetve a számítógép képernyője előtt, inaktívan töltik el.

A magyar felnőtt lakosságra jellemző mozgásszegény életmód elemei azonban már serdülőkorban jól felismerhetőek, a fiatalok rendszeres testedzés iránti igénye folyamatosan csökken (Hamar 2005, Hamar és mtsai 2010). A szabadidős fizikai aktivitás a gyermekek életének még szerves részét képezi (Keresztes és mtsai 2003), azonban a serdülőkortól csökkenő tendenciát mutat (Földesiné és mtsai 2010, Pikó és Keresztes 2008). Longitudinális vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a serdülőkor éve alatt az aktivitási szint drasztikusan csökken (Kimm és mtsai 2000, Mándoki 1988, Szabó 2003, Telama és Yang 2000).

"Motivation is what gets you started. Habit is what keeps you going."

„A motiváció elindít. A megszokás mozgásban tart.”

Jim Ryun (2007)

Kanada 2016-ban kiadta a világ első 24 órás mozgásirányelveit a gyermekek és az ifjúság számára (24 órás mozgás iránymutatások ezután). Ezek az irányelvek számos ajánlást tartalmaznak, beleértve a közepes és nehéz fizikai aktivitás (Moderate to vigorous physical activity, MVPA) legalább 60 perc/nap összejét. Az ajánlások szerint a szabadidőben képernyő előtt töltött ülő viselkedés legfeljebb napi két óra lehet.

Nobel-díjas tudósunk, Szent-Györgyi Albert már több mint 90 évvel ezelőtt felismerte és megfogalmazta, az 1930. november 22-én Szegeden rendezett Országos Testnevelési Kongresszuson elhangzott előadásában, hogy a testnevelésre szánt időt meg kell emelni és az értelmi nevelésre szánt oktatási időt le kell csökkenni.

2002-ben a WHO elfogadott egy ajánlást, miszerint minden embernek naponta legalább 30 percig kellene testmozgást végeznie. Az Egészségügyi Világszervezet jelenlegi, elfogadott ajánlásai a különböző életkori csoportoknak nemcsak a napi ajánlott mozgásmennyiségre, hanem az intenzitásra is javaslatot tesznek. E szerint a 5-18 éves korban napi minimum 60 perc fejlesztő hatású, sokféle mozgást magában foglaló MVPA aktivitás szükséges. A 18-65 éves korban 30 perc közepes fizikai aktivitás (Moderate Physical Activity, MPA) heti 5x, vagy 20 perc nehéz fizikai aktivitás (Vigorous Physical Activity, VPA) aktivitás heti 3x, vagy ezek időben megfelelő variációi és 8-10 különböző erőfejlesztő gyakorlat (8-12 ismétléssel), heti legalább 2x szükséges.

A tanulók leginkább mozgásszegény ideje az iskolákban zajlik (Kariippanon és mtsai 2019). 2007-ben az Európai Bizottság elfogadta a sportról szóló fehér könyvet, az első ilyen jellegű átfogó kezdeményezést, amely felkérte a tagállamokat, hogy elemezzék országuk testnevelésének helyzetét, különös tekintettel a gyermekek egészségére, és vezessenek be legalább heti három kötelező testnevelés órát a közoktatás minden szintjén (Hamar és mtsai 2017). A testnevelés növelheti az iskolások általános MVPA-értékét, ezért Aljuhani és Sandercock (2019) szerint a testnevelés órákat minden iskolai napon fel kell ajánlani.

A testnevelésnek számos definíciója létezik. A legegyszerűbb meghatározás szerint az nem más, mint az emberi test erejének, ügyességének, ellenálló-képességének fejlesztése iskolai, tantárgyi keretek között, amely rendelkezik a tantárgyakra jellemző jegyekkel (nevelési-oktatási célok, műveltségterület, követelményrendszer, módszerek, eszközök stb.). Kissé komplexebb értelmezés szerint, az emberre gyakorolt

olyan szándékos hatások összessége, amelyek célja a fejlődés segítése, alakítása, felkészítés a társadalmi kötelezettségekre, végső soron az életre (Hamar 2008).

A testnevelés ma már nem a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelenti, hanem egy olyan tanulási területet jelöl, amely a folyamatosan és gyorsan változó világhoz alkalmazkodás jegyében, más tanulási területekkel karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális problémáinak reá eső részére. A testnevelés, a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett, többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, valamint a rekreáció és a rehabilitáció területén is (Hamar 2022).

A testnevelés tantárgynak konkrét célja, tartalma és követelményei vannak, amellyel iskolai közösségi formában alakítja és formálja a személyiséget. E tantárgy az iskolai nevelés rendszerében olyan eszköz, amelynek segítségével a személyiség fejlődéséhez szükséges mozgásismereteket, jártasságot és készségeket sajátítanak el a tanulók. Ez az egyetlen olyan tárgy, amely közvetlenül elősegíti a tanulók egészséges testi fejlődését, fizikai képességeinek megtartását és fejlesztését. A testnevelés egyik sajátossága, hogy nem az iskolapadban ülve, hanem aktív részvétellel, mozgás közben valósul meg a nevelés-oktatás folyamata. A többi iskolai tantárgytól lényesen eltér, mert a műveltség tartalom elsajátításának nagy része aktív mozgásos tevékenység közben valósítható meg.

A mozgástanulás révén a fizikai és szellemi tulajdonságok együtt fejlődnek, szemben az elméleti tárgyak oktatási menetével. A mozgások elsajátítása és gyakorlása révén a tanulók mozgáskultúrája fejlődik, motorikus képességeik javulnak amellet, hogy az elméleti tudásuk is bővül. Kutatások kimutatták, hogy egyértelmű pozitív kapcsolat áll fenn a testnevelés óráinak száma, az egészséges fizikai erőnlét és a kognitív tanulási teljesítmény között (Fritz és mtsai 2020, Welk és mtsai 2010). Ennek eredményeként mind a többi tanulási terület, mind a köznevelés tantárgyai profitálhatnak a megfelelően szervezett és megvalósított (napi) testnevelés pozitív hatásaiból.

A testnevelés egy másik célja, a tanulók ne csak az iskolában legyenek fizikailag aktívak, hanem arra is ösztönözzék őket, hogy fizikailag aktívak legyenek az iskolán

kívül is. Az iskolai testnevelés pozitív tapasztalatai átkerülhetnek a fiatalok szabadidejébe, ami a későbbi életben fizikailag aktív életmódhoz vezethet (Shephard és Trudeau 2000, Taylor és mtsai 1999). Az iskolai testnevelést hasznos oktatási kontextusként ismerik el, amelyben elősegíthetik a fiatalok egész életen át tartó testmozgási szokásait (Shephard és Trudeau 2000). Eképpen az iskolai testnevelés fontos szerepet játszik nemcsak a fiatalok testi és lelki egészségében, hanem végső soron befolyásolhatja a közegészségügyet is (Sallis és McKenzie 1991).

A testnevelést olyan potenciálisan életképes létező hálózatként határozták meg, amelyen keresztül a fizikai aktivitással kapcsolatos beavatkozások eljuttathatók a fiatalok széles közönségéhez (Leech és Marston 2016, Powell és mtsai 2016).

A szabadidős testmozgás népszerűsítése azért fontos, mert a testnevelés során végzett fizikai tevékenységek nem elegendőek ahhoz, hogy a tanulók megfeleljenek az országos fizikai aktivitási irányelveknek. A testnevelés tanórán kívüli formái a szabadidő hasznos eltöltése szempontjából is kiemelt jelentőségűek.

Az elmúlt két-három évtizedben számos kutató vizsgálta a testnevelő tanárok (a testnevelés órák keretein belül), valamint a család és a barátok (mint példaképek) szerepét a fiatalok aktív életmódra való ösztönzésében. A kutatók kihangsúlyozták azt a támogató szerepet, amelyet a testnevelő tanárok játszanak a fizikai aktivitás motivációjában mind az iskolában, mind az iskolán kívül (Dudley és mtsai 2012). Pate és munkatársai (1995) szerint a testnevelő tanárok segíthetnek a fiatalok tanórán kívüli, aktív szabadidős tevékenységei felé irányításában, amelyekért általában nem jár érdemjegy. Később Taylor és munkatársai (1999) is arra a következtetésre jutottak, hogy a testnevelő tanárok hatékonyan tudják irányítani a fiatalokat az iskolán kívüli szabadidős testmozgás felé. A testnevelő tanárok által alkalmazott pozitív motivációs klíma elősegítheti az egészséges életmódhoz kapcsolódó magatartásformák kialakítását. Egy ösztönző környezetben a tanulók nagyobb valószínűséggel alkalmaznak önálló motivációt annak érdekében, hogy szabadidőjükben, külső meggyőzés nélkül, szabadon választhassák az egészséggel kapcsolatos fizikai tevékenységeket (Ames és Archer 1988, Pakarinen és mtsai 2017).

A gyermekek legfontosabb szocializációs közegének a szüleiket tekinthetjük. A sportban megjelenő szülői támogatás (Dorsch és mtsai 2016) olyan viselkedésként vagy szóbeli véleményformálásként írható le, amely elősegíti a gyermek számára fontos

sporthoz kapcsolódó teljesítményt (pl.: lehetőségek és eszközök biztosítása, elismerés, a teljesítményhez kapcsolódó visszajelzések, az edzéseken és a versenyeken való részvétel stb).

Ugyanakkor a szülők hatása a gyermekek sportolására nem egyértelmű. Woolger és Power (1993) tanulmánya szerint a szülői befolyás elsősorban a gyermekkorban jelentős, majd később a tinédzser korban már kisebb szerephez jut. A szerzőpáros ebben a tanulmányban pozitív összefüggést talált a gyermekek sportban való részvételének mértéke és aközött, hogy a sportolók mennyire észlelték a szülői érdeklődést, bátorítást vagy részvételt. A megfelelő szülői támogatás olyan pozitív kimenetekkel járhat, mint a gyermek sportolás által megélt öröme, elkötelezettsége, autonómiája és reális önértékelése (Pomerantz és mtsai 2005). A témához kapcsolódó tanulmányok eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a legtöbb gyermek elégedett a szülei bevonódásának a mértékével (Rodis 2013, Stroebel 2006), továbbá megfelelő minőségű és mennyiségű pozitív visszajelzést és dicséretet kap tőlük (Ede és mtsai 2012, Giannitsopoulou és mtsai 2010).

Mulvihill és munkatársai (2000) kutatásának eredményei szerint viszont a szülőknek egyre csökkenő befolyásuk van arra, hogy a gyermekük mennyit sportol, továbbá csak csekély mértékben tudják gyermekeiket sportolásra ösztönözni. Leff és Hoyle (1995) kutatásának eredményei szerint a lányok nagyobb mértékű szülői támogatásról számoltak be, a fiúk viszont nagyobb nyomást észleltek az apai oldalról. Egy későbbi vizsgálatban azonban már nem mutatkozott szignifikáns különbség a nemek közötti eredményekben (Ridley 2013), aminek háttérében az állhat, hogy az elmúlt évtizedben a nők és lányok sportban való részvétele ugrásszerűen megnőtt. Több, középiskolások körében végzett kutatás eredményei is azt igazolták, hogy a szülők magasabb társadalmi helyzete pozitív hatással van a fiatalok szabadidős fizikai aktivitásra (Kantomaa és mtsai 2007, Pikó és Fitzpatrick 2001, Vilhjalmsson és Thorlindsson 1992). Sekulic és munkatársai 2021-ben Bosznia-Hercegovina három megyéjéből származó serdülők vizsgálatánál arra az eredményre jutottak, hogy az apa iskolai végzettsége jelentős mértékben befolyásolja a gyermekek 16 éves korban elért fizikai aktivitási szintjét. Ugyanakkor nincs összefüggés a szülői végzettség és a 17 éves kor utáni gyermekek fizikai aktivitási szint értékei között.

A szakirodalom – a szülői befolyás mellett – a barátok/kortársak befolyásoló szerepét tartja jelentősnek. A barátok/kortársak hozzájárulnak a fizikai aktivitás élvezetéhez, a közösen átélt öröm, a teljesítmény, a társaság elismerése és az önbecsülés támogatása által. A sportolás környezetében létrejövő és a már meglévő barátságok észlelése pozitív hatást fejt ki a serdülők különböző fizikai mozgásformák (sport, játék) iránti vonzódására, s a döntő lépés megtételére a sport irányába. Esetlegesen a sportolás következő szintjére való lépéshez (MacPhail és mtsai 2003), vagy éppen a sportolásból, adott sportból vagy klubból való kilépéshez is hozzájárulhat.

Bachmann és munkatársai (1993) kutatásának eredményei szerint a barátok szerepének a megnövekedése az általános iskolai évek időszakára tehető. Mulvihill és munkatársai (2000) a 11-15 éves tanulók viselkedéséről szóló tanulmányukban arról számoltak be, hogy a vizsgált korosztályba tartozó tanulók szívesebben mennek sportolni a barátaikkal, mint a szüleikkel. Hazai kutatások eredményei alapján mind a serdülőkorban, mind pedig a fiatal felnőtt korban egyre nagyobb szerep jut a kortársaknak, mint referenciacsoportnak (Pikó 2010, Pusztai 2011). Herpainé (2021) egyik legfrissebb, Észak-magyarországi régióban élő, 10-14 éves gyermekek vizsgálata alapján azt állapította meg, hogy a rendszeresen és alkalmanként sportoló gyerekek sportolási szokásait leginkább befolyásoló tényezők és személyek a szülők, a testvér és a nagyszülők mellett a belső indíttatás, a barátok, a kortárs csoport és a média.

Nem feltétlenül fontos a barátoknak/kortársaknak is sportolniuk ahhoz, hogy motiválni tudjanak másokat. Időnként elegendő lehet az is, ha a barátok/kortársak elfogadják, hogy a társuk sportol és kellőképpen tudják érzékeltetni azt, hogy támogatják társuk ebbéli tevékenységét. Ha egy sportoló a sporteredményei által kitüntetett figyelmet kap a barátok/kortársak körében, az is fontos motiváló tényezőként hathat a sportolásra és annak folytatására (Ullrich-French és Smith 2009). A legfontosabb tényezőt azonban a közös sportolás közben átélt öröm, élmények jelentik, ezek hiánya kilépésre ösztönözhet, ily módon a kortársak, sporttársak alakítják a (sport) habitust is (Pot és mtsai 2016).

A fiatalok sportolási szokásának területi meghatározottsága egy kevésbé ismert kutatási terület. A jobb életkörülmények a városokban több lehetőséget kínálnak a lakosság számára a legújabb technológiák használatára és a különböző automatizált eszközök igénybevételére, amelyek jelentősen befolyásolják az inaktivitás növekedését.

Ugyanakkor a városi élet több és jobb lehetőséget kínál a sportlétesítmények használatára (Soós 2022). Klaričić és Vidranski (2021) Horvátországban végzett kutatásuk eredményei azt mutatták, hogy a városi és vidéki közösségből származó tanulók fizikai aktivitási szintjében nincs különbség. Egyes tanulmányok eredményei szerint a vidéken élő fiatalok aktivitási szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint a városban élőké (Felton és mtsai 1998, Guillaume és mtsai 1997, Kristjansdottir és Vilhjalmsson 2001, Nyerges és Laki 2004), és a sportolási szokásukat akadályozó tényezőkkel is gyakrabban szembesülnek (Trost és mtsai 2002). McCrorie és munkatársai (2020) Skóciában (gyorsulásmérővel) végzett kutatásának eredménye szerint a vidéki gyerekek naponta átlagosan 14 perccel kevesebbet ülnek és 13 perccel több könnyű intenzitású tevékenységet folytatnak, mint a városi településeken élők. Egy magyar tanulókról szóló tanulmány (Welk és mtsai 2015) azon kevesek egyike, amely a fiatalág reprezentatív mintájának felhasználásával bizonyítja az egészséggel kapcsolatos alkalmasság regionális, életkori és nemi mintáit is.

Jelentős nemi különbségeket figyeltek meg a fizikai aktivitásban, sportolási szokásokban. A különbségeket a testedzés rendszerességében, illetve a nagy erő kifejtést igénylő, nehéz, fárasztó aktivitási formákban figyelhették meg (Fuchs és mtsai 1988). Korábbi kutatások a fiúk és a lányok fizikai aktivitásában következetes különbségekről számoltak be, a fiúk általában aktívabbak. Romero-Blanco és munkatársai (2020) azt találták, hogy az alapfokú oktatásban részt vevő fiúk (legfeljebb 12 évesek) nagyobb arányban vettek részt a tanórán kívüli sporttevékenységekben. Az Egészségügyi Világszervezet 1,6 millió, 11-17 éves fiatal által közölt adatok alapján megállapította, hogy a 2001 és 2016 között vizsgált 146 országban a lányok - négy kivételével - kevésbé voltak aktívak, mint a fiúk. A rendszeres testedzés gyakorisága különösen a serdülőkorú lányok esetében csökken nagymértékben (Armstrong és mtsai 1990, Broderson és mtsai 2007, Koivula 1999, Pratt és mtsai 1999, Szabó 2003, Trost és mtsai 2002, Vilhjalmsson és Thorlindsson 1998).

Fiatalok körében végzett vizsgálatok eredményei szerint a nemi különbségek oka nem a fizikai érszervi különbség, hanem a részvétel motivációja lehet (Shearer és mtsai 2007). Más kutatások szerint is a nemi eltérések kapcsolatba hozhatók a fiúk és lányok eltérő sportmotivációjával (Pikó és mtsai 2004, 2007). Eszerint a lányokra inkább jellemző, hogy azért sportolnak, hogy csinosak, egészségesek legyenek, míg a fiúk

gyakran a versenyzés kedvéért, az erejük demonstrálásáért, illetve a győzelemre való törekvés kedvéért sportolnak (Finkenberg 1991, Koivula 1999). Korábbi kutatások azt bizonyították, hogy a férfiak többre értékelik a versenyszellemet, a sportteljesítményt, míg a lányokra ez kevésbé jellemző, és ők gyakrabban érzik magukat ügyetlennek ezen a téren (Lantz és Schroeder 1999, Lenskyj 1990).

A nemi különbségek magyarázhatók még a fiúk és a lányok eltérő attitűdjével is. Egyes kutatási eredmények szerint a serdülőkori sportolási szokásokban jelentkező nemi különbségek főként azzal hozhatók összefüggésbe, hogy a sportklubokban való részvétel a fiúkra jellemzőbb, míg a lányok közül kevesebben iratkoznak be ilyen klubokba (Keresztes és mtsai 2003, Szabó 2003, Vilhjalmsson és Kristjansdottir 2003). Barsiné és munkatársai (2020a) magyarországi tanulóknál végzett szabadidős sportolási szándékot befolyásoló tényezők kutatásában nem találtak szignifikáns nemi különbséget az attitűdátlagok között ($t/463/=0,919$; $p=0,359$). A fiú-leány csoportok észlelt viselkedési kontrollátlagja azonban szignifikánsan különbözött egymástól ($t/463/=-2,001$; $p=0,046$), azaz a fiúk észlelt viselkedés irányítás átlagpontszáma 5,708 (szórás=1,159), a lányoké pedig 5,926 (szórás=1,054) volt.

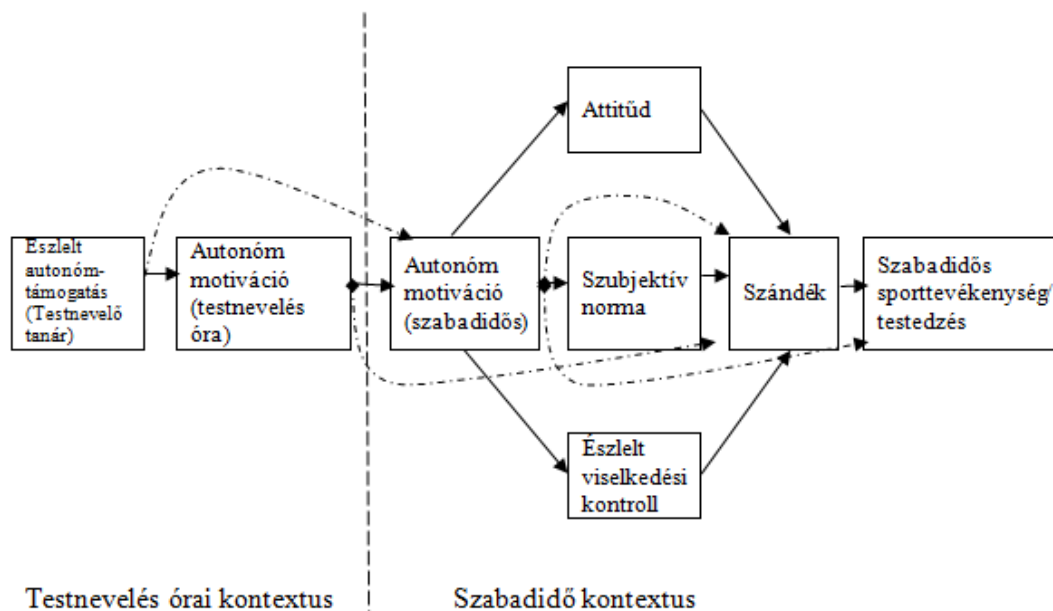
A kutatások nagy része a testnevelés a testmozgást meghatározó tényezőinek azonosítására összpontosított (pl. Standage és mtsai 2003, Ntoumanis 2005). Számos tanulmány azt is megvizsgálta, hogy az iskolai tanulók testnevelési kontextusban elősegített motivációja hogyan kapcsolódik a fizikai szabadidős környezethez (Hagger és mtsai 2003). Körülbelül két évtizeddel ezelőtt, született egy elméleti modell, amely felvázolta azokat a folyamatokat, amelyek révén a testnevelő tanárok testnevelés órai autonómia-támogatása elősegíti a tanulók motivációját és a szabadidejükben végzett fizikai aktivitását (Hagger és mtsai 2003). Az elméleti modell, amelyet kifejezetten a fizikai aktivitást meghatározó tényezők azonosítására fejlesztettek ki, ezekben az összefüggésekben, a transzkontextuális modell (Hagger és mtsai 2003). Ezt a modellt számos külföldi kutató alkalmazta már a tanulók körében ahhoz, hogy a testnevelés órai és szabadidős környezetben történő fizikai aktivitás motivációs és meggyőződésen alapuló meghatározóit azonosítsák.

1.2.1 A transzkontextuális modell

A transzkontextuson alapuló modell egy többszintű megközelítés azoknak a folyamatoknak a megértéséhez, amelyek révén az oktatási tevékenységek iránti motiváció átkerül az osztálytermi kontextushoz hasonló tevékenységek és magatartásformák iránti motivációba az iskolán kívüli környezetben (Hagger és Chatzisarantis 2012, Hagger és mtsai 2003). Az egészségmegőrzés és a motiváció területén gyakori törekvés komplex modellek létrehozása két-három elmélet integrálása révén. Talán az egyik legismertebb ilyen több elméletből álló modell a transzkontextuális modell (Hagger és mtsai 2003), amely három szociálpszichológiai elmélet konstrukcióit és hipotéziseit tartalmazza azért, hogy meghatározza az iskolai tanulók motivációját és elkötelezettségét a szabadidőben végzett fizikai aktivitás iránt (Hagger és mtsai 2003). Az említett három szociálpszichológiai elmélet bemutatására az alábbiakban kerül sor.

A TCM egy elméleti modell, amely elmagyarázza, hogy az autonóm motiváció hogyan terjed az összefüggések között, pl. a serdülők szabadidős autonóm motivációja meghatározható a testnevelés órai autonóm motivációból (Barkoukis és mtsai 2010). Ezt a modellt eredetileg a testnevelés vonatkozásában fejlesztették ki és tesztelték. Arra összpontosítottak, hogy a diákok önálló motivációja a testnevelési órákon folytatott tevékenységek felől áttérjen az iskolán kívül végzett hasonló tevékenységek motivációjára, nevezetesen a szabadidős fizikai tevékenységekre. A transzkontextuális modell elemeiről, az öndeterminációs elmélet, az észlelt motivációs környezet és a tervezett viselkedés elmélet összefüggéseiről Hagger és mtsai (2009) munkájában olvashatunk. E modell legfontosabb hipotéziseit számos, a testnevelés és a szabadidő fizikai aktivitás összefüggésében végzett tanulmány (Hagger és mtsai 2003, Hagger és mtsai 2005, Hagger és mtsai 2009, Barkoukis és mtsai 2010, Gonzalez-Cutre és mtsai 2014), valamint egy nemrégiben készült metaanalízis (Hagger és Chatzisarantis 2016) támasztja alá. A TCM több tanulmányban jelentős empirikus támogatást kapott, különösen annak az átmenetének magyarázatára, hogy hogyan kerül a testnevelés órai autonóm motiváció az iskolán kívüli, szabadidős fizikai tevékenységek autonóm motivációjára (Hagger és Chatzisarantis 2016, Hutmacher és mtsai 2020, Shen és mtsai 2008, Standage és Ryan 2012, Viciano 2019). A transzkontextuális modell szerint azok a serdülőkorúak, akik önállóságot támogató tanári viselkedésről számolnak be, azoknál

gyakrabban jelenik meg az autonóm motivációs viselkedés. A modell szerint az eredményes testnevelés órai aktivitás megnöveli az iskolán kívüli fizikai aktivitás esélyét (Hagger és Chatzisarantis 2007).



3. ábra. A transzkontextuális modell (Hagger és Chatzisarantis 2012, saját fordítás)
 A folytonos egyirányú nyilak a modellváltozók között feltételezett összefüggéseket mutatnak. A szaggatott egyirányú nyilak közvetlen, nem közvetített hatások, amelyek mérete viszonylag triviális vagy nem jelentős.

A transzkontextuális modell három kiemelkedő szociálpszichológiai elméletet integrált (lásd 3. ábra): az öndeterminációs elméletet (self-determination theory; Deci és Ryan 1985, 1995, 2000, 2002, Ryan és Deci 2017), a belső és külső motiváció hierarchikus modelljét (Vallerand 1997, 2007), valamint a tervezett viselkedés elméletet (Theory of Planned Behaviour; Ajzen 1991, Ajzen 2015).

1.2.1.1. Az öndeterminációs elmélet

Az Edward Deci és Richard Ryan nevéhez fűződő öndetermináció elmélet (Self-determination theory, SDT; 1985, 2000) az emberi motiváció kiemelkedő elmélete, amely meghatározza a motivált viselkedést befolyásoló környezeti és interperszonális

tényezőket. Emellett az SDT leírja az emberi magatartás mozgatórugóit és a cselekvések külső és belső mechanizmusait. A transzkontextuson alapuló modell nagyban merít az öndeterminációs elméletből (Deci és Ryan 1985, 2000), mint a motiváció viselkedésre gyakorolt hatásainak vezető magyarázó rendszeréből.

Az SDT a korábban ismertetett teóriákhoz képest nem a motiváció tárgyát, hanem a forrása alapján csoportosítja a hajtóerők egyes típusait. Az SDT központi eleme az önmeghatározás vagy az önálló motiváció megkülönböztetése a nem önálló vagy ellenőrző motivációhoz képest. Az öndeterminációs elmélet különbséget tesz az autonóm és a nem autonóm (kontrollált) motiváció között (Ryan és Connell 1989). Az egyének különböznek az autonóm és az ellenőrzött motivációik tekintetében. Az öndeterminációs elmélet szerint léteznek külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motivációk. A külső és belső motivációnak különböző típusait is megkülönböztették az elméletben. Az elmélet középpontjában az autonóm motiváció fogalma áll. Az autonóm motiváció a motiváció egy olyan formája, amely visszatükrözi a tevékenység öngazolt okait, oly módon, hogy a viselkedést úgy választják meg, mintha önmagától eredne. Az önállóan motivált egyének személyes érdekből, választásból és akaratból folytatnak tevékenységet. Az autonóm motivációt úgy definiálják, hogy az egyén személyes tevékenységből fakadóan folytat tevékenységet, a tevékenységből fakadó érdeklődés és elégedettség, vagy annak egyidejű eredménye iránt, és nincs külsőleg hivatkozott esemény (pl. határidők, jutalmak, feltétel nélküli dicséret vagy kritika).

A különböző viselkedési kontextusokban jelenlévő autonómia mértéke azonban eltérő lehet. Az SDT az autonóm motiváció három formáját különbözteti meg: belső motiváció, azonosított motiváció és integrált motiváció.

A belső motiváció olyan belső hajlamot jelent, amely az újdonság és a kihívás keresésében nyilvánul meg, abból a célból, hogy a személy kiterjessze vagy gyakorolja képességeit, hogy felfedezzen, vagy megtanuljon valamit. A belső motiváció esetén a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga. A belső motivációjú tevékenységeket bármilyen külső eshetőség nélkül, magából a tevékenységből fakadó öröm, elégedettség és érdeklődés érdekében végzik. A klasszikus értelemben vett belső motivációt a szabályozás stílusa szerint belső szabályozás jellemzi, amikor is a tevékenységet az önmagában rejlő élvezetért végezzük.

Az autonóm motiváció önálló másik formáját az integrált szabályozás jellemzi, vagyis a cselekvést egy eredendően értékelt és fontos cél vagy eredmény elérése érdekében és a cselekvést az én teljes mértékben támogatja (Ryan 1995). Az integrált szabályozást ezért a motiváció önállóbb formájának tekintik, mint az azonosított szabályozást, mert a cselekvést úgy veszik, mint amely szorosabban illeszkedik az egyének autentikus önérzetéhez, és nem csupán eszköz az önreformált eredmények kiszolgálására (Deci és Ryan 2000, McLachlan, Spray és Hagger 2011). Az integrált szabályozott cselekvéseket úgy értelmezik, hogy azok teljesen összhangban állnak az egyén által jóváhagyott értékekkel és identitással.

Az autonóm motiváció harmadik formája az azonosítás, amely a tevékenységekben való részvételt tükrözi, mivel azok önállóan jóváhagyott eredményeket szolgálnak. Az azonosított szabályozás okaiból cselekvő egyének a viselkedést sajátjukként ismerik fel, és annak eredendő értékeként, de ezt mégis inkább instrumentálisan, mint sem az elégedettség és az élvezet forrásaként. A személy tudatosan értékeli az adott cselekvés fontosságát, és azt személyesen is fontosnak tartja. Ez esetben az egyén felismeri és el is fogadja az adott viselkedés értékét, fontosságát, azaz az egyén azt jobban sajátjának tekinti (Deci és Ryan 2000, Pólya és Martos 2012). Ebben az autonóm külső motivációs típusban az egyén nagyobb szabadságot él meg, hiszen a kiválasztott tevékenység jobban összeillik a személyes céljaival, identitásával és jóllétével (Gagné és Deci 2005). Azaz itt még beszélhetünk öndeterminációról (Pajor 2015, Ryan és Deci 2000), viszont már nem belülről jövőről, nem a tevékenység élvezetért végzettről (Deci és Ryan, 2000).

Az autonóm motiváció szemben áll a kontrollált motivációs formákkal, amelyek a viselkedés elkötelezettségét tükrözik, valamilyen más külső hivatkozás miatt. Az ellenőrzött motiváció két formája az introjektált, valamint a külső szabályozás jellemzi. Az introjektált szabályozásra az a jellemző, hogy külsőleg hivatkozott kötelezettség érzéséből fakadó magatartást tanúsítanak, mint például a bűntudat elkerülése vagy az esetleges önértékelés előmozdítása. Bár a viselkedési elkötelezettség introjektált-szabályozott okai az egyéneken belülről fakadnak, ezeket inkább mások által támogatottnak, semmint önmaga által támogatottnak tapasztalják. A szabályozást részben elfogadja, belsővé teszi az egyén, de már nem tekinti sajátjának (Deci és Ryan 2000, Pajor 2015, Ryan és Deci 2000, Vansteenkiste és Mtsai 2006), azaz azért tesz meg

valamit az egyén, mert kell és nem azért, mert akarja (Pajor 2015). Az autonómia szükségletével való elégedettség dönti el, hogy azonosulásról vagy integrációról beszélhetünk, vagy csak introjektált szabályozásról (Gagné és Deci 2005).

A külső motivációk az egyén személyes szükségleteitől és preferenciáitól függetlenül képesek befolyásolni az egyes viselkedések megjelenésének valószínűségét, például az adott magatartás büntetésével vagy jutalmazásával. A külső szabályozás jutalmakkal vagy büntetésekkel megerősített viselkedési elkötelezettséget tükröz. Az extrinzik jelző arra utal, hogy a viselkedés motivációjában valamilyen cél elérése vagy külső tényező játszik szerepet. A cél itt változatos, lehet pénz vagy más anyagi erőforrás, de lehet szeretet is, vagy mások általi megbecsülés, bármi, ami a cselekvésen túlmutat és a cselekvő számára többé-kevésbé külső. A viselkedésben való részvétel okát az egyéneken kívülre tekintik, és nem egyeztethető össze az egyén hiteles érzetével. A motiváció kívülről való szabályozása: az önállóság legalacsonyabb szintje az, amikor a viselkedést közvetlenül a jutalomtól vagy büntetéstől tesszük függővé. Ekkor a külső jutalom elérésére vagy a büntetés elkerülésére állunk készen. A viselkedés nem rajtunk múlik, a motivációnkat gyakorlatilag a külvilág szabályozza. A hagyományos értelemben vett külső motiváció (Deci és Ryan 2000) az, ahol a viselkedést külső jutalmak megszerzéséért, külső igények kielégítéséért vagy fenyegetések, büntetések elkerüléséért végzik (Deci és Ryan 2000, Pajor 2015, Pólya és Martos 2012, Ryan és Deci 2000, Vansteenkiste és mtsai 2006). Ez a fajta külső motivációs viselkedés a legkevésbé autonóm (Ryan és Deci 2000), azaz a leginkább kontrollált, itt történik a legkisebb mértékű internalizáció (Deci és Ryan 2000), illetve itt még nem beszélhetünk öndeterminációról (Pajor 2015).

Az öndeterminációs kontinuum (folytonosság) mentén elért motivációs szint attól függ, hogy három pszichológiai igény kielégül-e. Az SDT-ben a motiváció mozgatórugója az alapvető pszichológiai szükségletek és kielégítésük fogalma. Az öndeterminációs elmélet egyik alapja, az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Basic Psychological Needs Theory, BPNT), amely az univerzális emberi szükségleteket veszi alapul. Az elmélet szerint az egyéneknek az optimális működéshez és a kiteljesedés érzéséhez három pszichológiai igény kielégítésére van szükség (Deci és Ryan 2000). Az elmélet azt állítja, hogy az embernek három veleszületett pszichológiai szükséglete van: az autonómia, a kompetencia és a kötődés. A kutatások ezeket az

igényeket általánosítottak és egyetemesnek találták a lakosság és a kulturális csoportok körében (Sheldon és mtsai 2001, Taylor és Lonsdale 2010).

Az alapvető szükségletek közül a legalapvetőbb az autonómia iránti igény, amely az egyén azon vágyát fejezi ki, amely során megéli azt a kontrollérzetet, amely a saját életére vonatkozik. Az autonómia az a meggyőződés, hogy az egyén a saját cselekedeteinek az eredete és szabályozója. Az egyén szeretné érezni, hogy szabadon választhat, valamint, hogy a cselekedeteinek ő a kezdeményezője. Az autonómia szükséglete a pszichológiai szabadság, akarat és döntéshozás érzésére vonatkozik. Az autonómia a választás és döntés érzését, az akarat és a szándék igényét jelenti (Deci, Ryan és Guay 2013). Emellett azonban az egyén azt is elvárja, hogy az önállóságban való törekvésében támogatást kapjon környezetétől. Az ember az autonómia igénye szerint arra törekszik, hogy a viselkedése összhangban legyen az énjével, a viselkedését a saját énjének a kifejeződéseként élje meg, és ha az eseményeket külső hatások is alakítják, akkor azokat megfelelően tudja értékelni, vagyis megmaradjon a kezdeményezőkézsége (Ryan és Deci 2002). Az autonómia iránti igény kielégítettsége arra vonatkozik, hogy a személy milyen mértékben tapasztalja azt, miszerint saját maga kezdeményezi a cselekedeteit, önállóan hozhat döntéseket és van választási lehetősége. Az autonómia a saját célok érdekében tett hasznos erőfeszítésekben fejeződhet ki, azonban az autonómia iránti szükséglet nem jelenti a másoktól való teljes függetlenségre törekvést.

Az autonómia iránti igény mellett fontos pszichológiai szükséglet a kompetencia iránti igény, amely az egyén hatékonyságára, a képességeinek kibontakoztatására és gyakorlására vonatkozik. A kompetencia fogalmához tartozik, hogy hatékonyan érezzük magunkat az általunk végzett tevékenységek során, valamint képesnek érezzük magunkat a különböző kihívásokkal való megküzdésre. A kompetencia iránti szükséglet kielégítettsége azt tükrözi, hogy a személy mennyiben észleli úgy, hogy képes hatékonyan véghezvinni különböző cselekvéseket, képességeit tudja alkalmazni, környezetével képes együttműködni és el tudja érni a kívánt célokat. Emellett a kompetencia iránti igény kielégítettsége azt is maga után vonja, hogy az adott személy úgy érzi, képes hatást gyakorolni a környezetére. A kompetencia iránti igény akkor elégül ki, ha az egyén optimális szintű kihívás mellett sikeres lesz, eléri a kívánt eredményt, tehát szeretne hatással lenni környezetére és cselekvései eredményére. A

kompetenciaérzésre való törekvés sarkallja az egyént arra, hogy képességeinek megfelelő kihívásokat keressen, szinten tartsa és fejlessze képességeit a tevékenységek során. Akik kompetensnek tartják magukat, intenzívebben kutatják, vizsgálják a környezetüket, problémák esetén nagyobb erőfeszítést tesznek a leküzdésükre, és eközben jóval találékonyabbnak mutatkoznak az önmagukat kevésbé kompetensnek tartó társaikhoz képest. A kompetencia megtapasztalása arra sarkallja az embereket, hogy kihívást jelentő feladatokba, tevékenységekbe is belevágjanak annak érdekében, hogy teszteljék és fejlesszék a képességeiket

Az autonómia és a kompetencia iránti igényt kiegészíti a kötődés, a másokhoz való kapcsolódás iránti igény. Tulajdonképpen a kötődés igénye, a valahova tartozás szükséglete, a másokkal való törődésre, a mások törődésének elfogadására vonatkozik. A valahova tartozás a más személyekhez és a közösségekhez való tartozást is jelenti, amely leggyakrabban a kölcsönös törődés megtapasztalásában jelentkezik. A kötődés a biztonságos és összefüggő kapcsolatok keresése és fejlesztése másokkal, társadalmi kontextusban (Deci és Ryan 1985). Más megfogalmazásban a kötődés az interperszonális kapcsolatok minőségére, az erős, mások iránti bizalomra és gondoskodásra való igényt jelenti (Deci és Ryan 2012). A másokhoz való kapcsolódási szükséglet alatt azt értjük, hogy érzi a kölcsönös tiszteletet, a mások iránti bizalmat és gondoskodást, azaz szeretne másokkal kölcsönös kapcsolódást megélni. A kapcsolódás iránti igény kielégítése azáltal valósulhat meg, ha vannak a személy környezetében olyanok, akikhez kötődhet, akikkel kölcsönösen kedvelik és elfogadják egymást, kölcsönösen törődnek egymással. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az egyén úgy érzi, tartozik valahová, egy csoport része.

A három szükséglet szorosan összefügg, illetve mindhárom igény kielégítése vezet az optimális működéshez (Deci és Ryan 2000, Deci és Mtsai 1996). Ryan és Deci (2000) ugyanakkor azt hangsúlyozzák, hogy nem ezen szükségletek erőssége, intenzitása, hanem sokkal inkább a három szükséglet kielégítettsége a lényeges. Amikor ezek a szükségletek teljesülnek, akkor vagyunk motiváltak, produktívak és boldogok.

Az embernek veleszületett, belső motivációja az, hogy önálló legyen, önmagát irányítsa, és kapcsolatban legyen másokkal. Amikor ez a motiváció felszabadul, az ember többre képes és teljesebb életet él. SDT szempontból az autonóm motiváció nagyobb valószínűséggel vezet viselkedési perzisztenciához (tartós fennmaradáshoz),

mert a motiváció az egyénből származik, nem pedig külső forrásokból, míg az ellenőrzött motiváció nagy valószínűleg csak addig vezet viselkedési perzisztenciához, amíg a külső kontingenciák (veszélyforrások) jelen vannak.

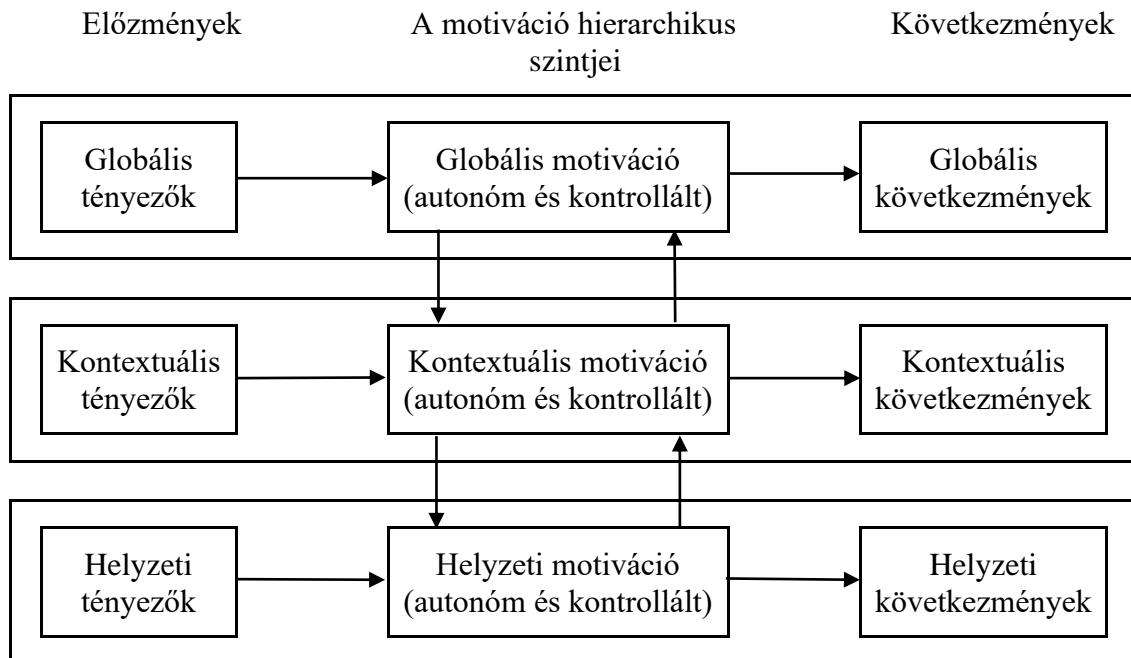
Az SDT központi szerepet játszik a TCM-ben, mivel alapot nyújt az autonóm motiváció kontextusok közötti átadásához (Ryan és Connell 1989). Az autonóm motivációt támogató társadalmi kontextusok, például a tanárok viselkedése oktatási szituációban, elősegítik az autonóm motivációt és a viselkedési perzisztenciát (Deci és mtsai 1991, Reeve 2002). Az autonómiatámogatás olyan viselkedési vagy szóbeli megnyilvánulásként írható le, amely a feladatok között meghatározott szabályokon és kereteken belül biztosítja a választás lehetőségét. Az autonómiát támogató személy pártolja a kezdeményezőkészséget, az önálló munkavégzést, a független problémamegoldást, biztosítja a döntés lehetőségét. Kerüli a büntudatot keltő kritikát, a nyomasztó elvárásokat, az irányító kijelentéseket, a tárgyi jutalmakat, a nyílt szabályozást. Ezzel biztosítja a tanuló számára az autonómia és a kompetencia érzését.

Egyes kutatások kimutatták, hogy az emberek milyen mértékben tapasztalják meg az önálló motivációt a tevékenységek és magatartások részvételében, amely később meghatározza a jövőbeni viselkedésükkel szembeni kitartásukat, és azt, hogy eljutnak-e bizonyos adaptív eredményekhez, például elégedettséghez, élvezethez és pszichológiai jóléthez (Chatzisarantis és mtsai 2003, Hagger és mtsai 2002).

1.2.1.2. A motiváció hierarchikus modellje

A TCM másik fontos előfeltétele a transzkontextuális kapcsolat, amely a motiváció „átadását” feltételezi különböző helyzetek között. Azok az egyének, akik önállóan motiváltak tevékenykednek egy szituációban, nagyobb valószínűséggel keresnek hasonló, önállóan motivált tevékenységet az élet más területein is. Vallerand (1997) bevezette a belső és külső motiváció hierarchikus modelljét (Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, HMIEM). A HMIEM magába foglalja a Deci és Ryan (1985), Deci és mtsai (1991) öndeterminációs elméletének alapvető irányelveit, és a motiváció három szintjét jelöli ki: a globális, a kontextuális és a helyzet szinteken (Vallerand, 1997, 2001). A belső és külső motiváció hierarchikus modellje egy adott

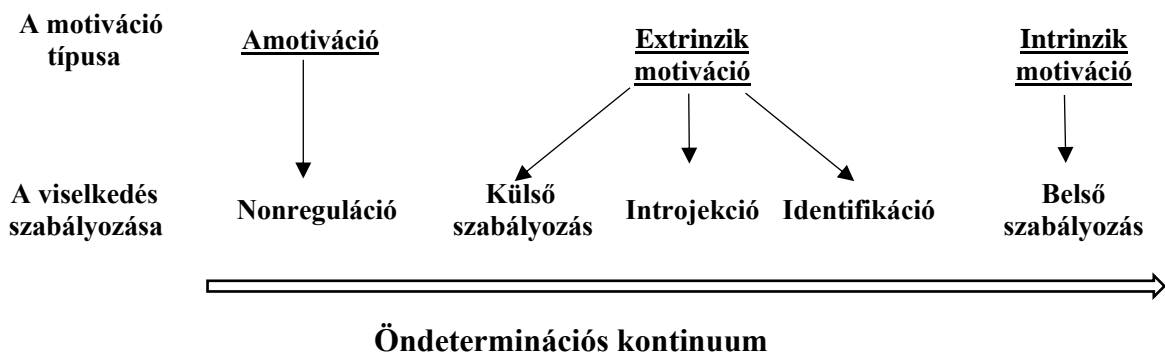
szinten konkrét hatásokat publikál, amelyek a motivációt az előzményeihez és következményeihez kapcsolják (4. ábra).



4. ábra. Vallerand (1997) belső és külső motiváció hierarchikus modellje (saját fordítás)

A globális szintű motiváció az autonóm motiváció általános hajlamát tükrözi, és számos helyzetben befolyásolja a viselkedést. A kontextuális szintű motiváció egy adott szituációban való viselkedés motivációja, például a testnevelés vagy a szabadidős fizikai tevékenység. A helyzeti motiváció az egyének által tapasztalt azon motivációra utal, amikor éppen valamilyen tevékenységet folytat. A motiváció itt-és-mostjára utal (Vallerand, 1997). Vallerand feltételezte, hogy a motivációt egy adott esetben a globális szintű motiváció, de más kapcsolódó kontextusokból származó motiváció is determinálja. A kutatási eredmények azt bebizonyították, hogy a motiváció egy dinamikus folyamat, amely a szituációs tényezőkkel, és végső soron a kontextuális tényezőkkel együtt változik (Vallerand, 1997).

Ryan és Deci (2000) az extrinzik motiváció négy szintjét különítik el, Vallerand és társai (1993) azonban csak három szintet vizsgálnak az oktatás kapcsán a növekvő önirányítottság sorrendjében, a külső, az introjektált és az identifikációs szabályozást (5. ábra).



5. ábra. Az öndeterminációs kontinuum, amely a motiváció típusait és a szabályozási stílusukat mutatja be (saját szerkesztés)

A Deci és Ryan féle meghatározásában a belső motivációnak nem szerepel további részekre bontása. Pelletier és munkatársai (1995) használták fel először a belső motiváció három fajtáját (tudásra, teljesítmények felé, stimuláció megtapasztalására), mint az eredményekre vonatkozóan magyarázó elveket. Ezt a későbbiekben a Vallerand hierarchikus motiváció elmélet is átvette (Vallerand, 1997, 1999, 2001). A tudás megszerzésére irányuló belső motiváció esetén az adott tevékenységhez kapcsolható új feltárása, megértésének megkísérlése, ismeretszerzés a cél. Tehát úgy definiálható, mint egy tevékenység végzése az öröm és az elégedettség érdekében, amelyet az ember tanulás, felfedezés vagy valami megértése közben tapasztal. A belső motiváció a teljesítmények felé azt fejezi ki, hogy a tevékenység az elégedettség és az öröm átélése miatt történik. Ezért úgy definiálhatjuk, mint egy tevékenységben való részvétel az öröm és az elégedettség érdekében, amelyet akkor tapasztalunk, amikor valaki megpróbál valamit elérni vagy létrehozni. A stimuláció megtapasztalása pedig akkor következik be, amikor valaki olyan tevékenységet végez, hogy stimuláló érzeteket (például esztétikai élményeket, valamint szórakozást és izgalmat) tapasztaljon, amely a tevékenységben való részvételéből származik.

1.2.1.3. A tervezett viselkedés elmélet

Végül a transzkontextuális modell további elméleti kereteit Ajzen (1991) Tervezett Viselkedés Elmélete (Theory of Planned Behavior, TPB) adja. Az elmúlt majdnem 30 évben sokszor emlegetett és használt modell nagy segítséget jelent az emberi viselkedés

előrejelzésében és az emberi döntéshozatal, illetve az azt követő viselkedés mérésében. A TPB előrejelző képességgel bír és különböző területeken alkalmazható (pl. környezeti pszichológia, környezettudatos magatartás, közgazdaságtan, politológia, az egészséges életmódhoz kapcsolódó viselkedések), beleértve a szabadidőben végzett sporttevékenységet is.

Ajzen és Fishbein (1980) megalkották az Szándékos Cselekvés Elméletet (Theory of Reasoned Action – TORA vagy TRA – mindkét rövidítés használatos), amely a tudatos cselekvésre vonatkozik. Ez az elmélet azt feltételezi, hogy a cselekvés közvetlen oka a cselekvési szándékban keresendő, a szándék létrejötté ugyanis a viselkedés legfontosabb előrejelzője. A cselekvési szándék mellett további két összetevőre, az attitűdre és a szubjektív normára hívják fel a figyelmet.

Ajzen később, 1985-ben, majd 1991-ben tovább fejlesztette a TORA modellt, és megalkotta a Tervezett Viselkedés Elméletet. Ebben a modellben a viselkedés már nem teljesen önkéntesen és kontrolláltan jelenik meg, hanem kiegészül egy újabb meghatározó tényezővel, az észlelt viselkedési kontrollal (Perceived behavioral control, PBC). Az attitűd és a szubjektív norma mellett új elemként megjelenő észlelt viselkedési kontroll, mely befolyással van a viselkedésszándékra, így közvetlen hatással lehet a viselkedésre is. A modell bármilyen viselkedés előrejelzésében segítségünkre lehet, így a szabadidőben végzett sporttevékenység terén is. Az elmélet szerint az attitűdök, a szubjektív normák és az észlelt magatartási kontroll együttesen befolyásolják a tanulói szabadidőben végzett sportolási szándékot, amely végső soron elvezet a tényleges szabadidőben végzett sporttevékenységekhez.

Az Ajzen-modell szándékra közvetlenül ható három pszichológiai változójának részletes tanulmányozásával közelebb kerülhetünk a tanulók jövőbeli szabadidőben végzett sporttevékenységre szánt idejének előrejelzésében. Az elmélet középpontjában a viselkedés kivitelezésére irányuló egyéni intenció (szándék) és a cselekvés megkülönböztetése áll. A szándék erőssége dönti el, hogy milyen valószínűséggel történik meg maga a viselkedés, mennyi energiát, erőfeszítést fog beletenni az egyén egy adott viselkedés végrehajtásába, a szándékolt cél elérésébe. A szándék által vezérelt viselkedés az, ami az egyén életére hosszú távon maradandó hatást fejt ki. A komoly sportolási szándék azonban még nem jelenti azt, hogy az adott cselekvés ténylegesen meg is valósul, azaz sor kerül a sporttevékenységre. Ez az attitűdök, a szubjektív

normák és az észlelt magatartási kontroll függvénye. Általános szabály, hogy minél kedvezőbb az attitűd, a szubjektív norma és nagyobb az észlelt ellenőrzés, annál erősebb a személyek szándéka arra, hogy megfeleljenek a szóban forgó viselkedési formának (Ajzen 1991). Ezért is fontos megismernünk a tanulók szabadidős sporttevékenységre vonatkozó attitűdjeit, a szubjektív társas normáikat, valamint a sporttevékenységük kivételezéséhez szükséges észlelt kontroll nagyságát.

A viselkedésre vonatkozó attitűdök a tervezett viselkedéshez kapcsolódó pozitív vagy negatív értékeléseinket tartalmazzák, vagyis, hogy az egyénnek összességében kedvező vagy kedvezőtlen véleménye van az adott viselkedésformáról. A szabadidőben végzett sporttevékenységet gondolhatjuk érdekesnek vagy unalmasnak, hasznosnak vagy haszontalannak is, mivel mindenki egyénileg eltérő véleményt alakít ki magában.

A szubjektív norma a környezetünkből származó társadalmi nyomásként jelenik meg a cselekvés tényleges elvégzésével kapcsolatosan (Ajzen és Fishbein 1980). A normák a szándék befolyásolásán keresztül hatást gyakorolnak a cselekvésre (Ajzen 1991). A társas normák hatása abban áll, hogy az embereket érdekli, hogy mit várnak el tőlük, vagy az egyén számára fontos személyek (pl. szülők, testvérek, barátok, rokonok, hozzáértők) mit szeretnének látni egy adott helyzetben. Például, ha egy tanuló mindkét szülője és a legtöbb közeli barátja a szabadidejében sporttevékenységet végez, akkor a társas normák támogatni fogják a tanuló szabadidejébe tervezett sporttevékenységét.

Az észlelt viselkedési kontroll a cselekvés elvégzésének könnyűségét vagy nehézségét jelenti, amely a múltban történt tapasztalatok és az előrejelzett nehézségek fényében alakul ki (Ajzen 1985, 2002). Emellett tükrözi az észlelt képességek és akadályok hatását a viselkedésbe való bekapcsolódásra (Hagger és mtsai 2005). Az észlelt kontrollt befolyásolják a megküzdésre fordítandó erőforrások, az egyéni lehetőségek vagy a lehetséges akadályok, azok, amelyek a cselekvés megvalósulása során felbukkanhatnak. Például a tanuló csak abban az esetben fogja a szabadidőben végzett testedzés iránti szándékát kialakítani, ha bízik a saját képességeiben és úgy érzi, hogy a felmerülő akadályok nem fogják hátráltatni a kitűzött cél megvalósításában, ezáltal képes ellenőrzése alatt tartani a cselekvését, vagyis el tudja érni a kitűzött célját.

2. CÉLKITŰZÉSEK

2.1. A vizsgálat célja

Értekezésem elsődleges célja, megvizsgálni, hogy a 12-18 éves magyarországi tanulóknál a testnevelés órai nevelés-oktatás hatással van-e az iskolai környezetet kívüli, szabadidős sporttevékenységben történő részvétel szándékára, illetve a tanulók viselkedésére, a mindennapos testnevelés bevezetését követően. Emellett fontosnak tartottam beazonosítani azokat a tényezőket, amelyek a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát befolyásolják. Három társadalmi szereplő (iskola, család/rokonok és barátok) által észlelt autonómiatámogatás, oktatási kontextusban (testnevelésórán) folytatott autonóm motiváció, valamint szabadidőben végzett sporttevékenység közötti kapcsolat feltérképezését is célul tűztem magam elé. Ezen kívül nemenkénti és az iskola helye (fővárosi vagy vidéki intézmény) szerinti különbségeket is kerestem az öndeterminációs elméletben, a transzkontextuális modellen belül, valamint a tervezett viselkedés-elmélet (attitűd, szubjektív norma és PBC) elemeiben. Fontos körülmény, hogy ezek a tényezők befolyásolják a szándékot és determinálják a fizikai aktivitást, így a megszerzett információkkal az is meghatározható, hogy mely területeken lehet és érdemes beavatkozni a tanulók még intenzívebb szabadidős sporttevékenységének kiváltása érdekében.

2.2. Kutatási kérdésfeltevések

Célkitűzéseimnek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti hatással kapcsolatban:
 - Mi jellemzi a testnevelőtanár észlelt autonómiatámogatás hatását a testnevelésórai és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációját tekintve?
 - Milyen nemenkénti és iskola helye (fővárosi vagy vidéki) szerinti különbségek találhatók a testnevelőtanár észlelt

autonómiatámogatásában, valamint a testnevelés órái és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában?

2. A testnevelőtanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti hatással kapcsolatban:

- Melyik társadalmi szereplő észlelt autonómiatámogatása van a legnagyobb hatással a szabadidős sporttevékenység autonóm motivációjára?
- Vannak-e nemenkénti és iskola helye (főváros vagy vidék) szerinti különbségek a testnevelőtanár, a család/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatások között?

3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, illetve viselkedésre gyakorolt hatásokkal kapcsolatban:

- A tervezett viselkedés-elmélet elemei közül melyik gyakorolja a legnagyobb hatást a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, illetve a viselkedésre?
- Vannak-e nemenkénti és iskola helye (főváros vagy vidék) szerinti különbségek az attitűd, a szubjektív norma és az észlelt viselkedés kontroll szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve viselkedésre gyakorolt hatásai között?

2.3. Hipotézisek

A kutatási kérdésfeltevésekkel összhangban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg.

1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti hatással kapcsolatban:

- H1: Feltételezem, hogy az iskolai testnevelés pozitív hatással van a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára.

- H2a: Feltételezem, hogy a vizsgált fiú- és leánytanulók testnevelésórai és szabadidőben végzett sporttevékenységének autonóm motivációjában nincsen különbség.
 - H2b: Feltételezem, hogy a vizsgált fővárosi és vidéki iskolák tanulóinak testnevelésórai és szabadidőben végzett sporttevékenysége autonóm motivációjában nincsen különbség.
2. A testnevelőtanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti hatással kapcsolatban:
- H3: Feltételezésem szerint a mindennapos testnevelés bevezetésének ellenére még mindig a szülők/rokonok vannak a leginkább pozitív hatással a tanulók szabadidőben végzett sporttevékenységének autonóm motivációjára.
 - H4a: Feltételezésem szerint a vizsgált fiú- és leánytanulóknál a három társadalmi szereplő (iskola, szülők/rokonok, barátok), szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációra gyakorolt hatásában nincsen különbség.
 - H4b: Feltételezésem szerint a vizsgált fővárosi és vidéki iskolák tanulóinál a három társadalmi szereplő (iskola, szülők/rokonok, barátok), szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációra gyakorolt hatásában nincsen különbség.
3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, illetve viselkedésre gyakorolt hatásokkal kapcsolatban:
- H5: Feltételezem, hogy a TPB elemei közül az attitűdnek van a legnagyobb pozitív hatása a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, illetve viselkedésre.
 - H6a: Feltételezem, hogy különbséget találok a vizsgált fiú- és leánytanulóknál a Tervezett viselkedés-elmélet elemeinek hatásaként, szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra.
 - H6b: Feltételezem, hogy nincsen különbség a vizsgált fővárosi és vidéki iskolák tanulóinál a Tervezett viselkedés-elmélet elemeinek hatásaként, szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra.

3. MÓDSZEREK

3.1. Vizsgált személyek

A felmérés a 2015/16-os tanévben zajlott, ami azért fontos körülmény, mert erre a tanévre a magyar iskolarendszer minden évfolyamán, minden gyermek számára kötelezően meg kellett szervezni a heti öt testnevelés órát. A kutatást a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Kutatásetikai Bizottsága külön eljárás keretében véleményezte és a kutatómunkát etikai szempontból elfogadhatónak találta (lásd 9. számú melléklet).

A vizsgálatban résztvevő intézményeket a Testnevelési Egyetem által tanítási gyakorlat céljából foglalkoztatott általános és középiskolák közül választottam ki, mivel ezeket az iskolákat referens intézményeknek tekinthetjük.

Az iskolák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy az intézmények között legyen fővárosi (budapesti) és vidéki intézmény, valamint a vidékiek közül történjen felmérés (népességszám besorolás alapján) nagyvárosban és középvárosban is. Ennek érdekében rétegzett mintavételt alkalmaztam, ahol először az iskolákat területi elhelyezkedésük szerint csoportosítottam, majd úgy választottam ki, hogy mindkét területről, minden iskolatípusból (általános iskola, szakiskola, négy-, öt-, hat- és nyolcosztályos gimnázium) kapjak használható mintát.

Első körben tizennégy iskola számára küldtem tájékoztató levelet. A kérdőívek kitöltéséhez az iskolák igazgatóinak hozzájárulását kértem (8. melléklet). Az adatgyűjtés engedélyezése szempontjából kilenc iskolaigazgatótól kaptam pozitív választ, ami elég volt ahhoz, hogy teljesítse az elvárt kívánalmakat az intézmények kiválasztása tekintetében. Az iskolákban a random módon kiválasztott osztályokban, az adatgyűjtés előtt minden tanulót tájékoztattam arról, mi a vizsgálat célja és menete, valamint arról, hogy a kérdőívek kitöltése minden tanuló számára önkéntes, a részvételt bármikor, következmények nélkül megtagadhatják és abbahagyhatják.

Minden kérdőívet személyesen töltöttem ki, így harmadik fél kezébe egyetlen egy kérdőív sem kerülhetett. A kérdőívek kitöltése az órarendi iskolai testnevelés órák keretein belül, csendes tornatermi körülmények között történt. Az adatgyűjtés során a tanulók egymástól kellő távolságban helyezkedtek el, így nem tudták megvitatni a

kérdéseket vagy lemásolni a válaszokat. Minden kérdőív névtelen válaszadást tett lehetővé, sem személyes adatokat, sem pedig érzékeny adatokat nem tartalmaztak. Mivel a kérdőíveket a titoktartás megőrzése érdekében anonim módon töltötték ki, ezért a születési dátum, a nem és szükség esetén egy azonosító szó alapján egyeztettem őket. A kapott adatokat minden esetben bizalmasan kezeltem.

A kérdőíveket 550 tanuló kapta kézhez. Az adatok értékeléséhez összesen 465 darab kérdőívet tudtam felhasználni. A nem elfogadott kérdőívek oka legnagyobb részben a tanórai hiányzás, valamint a tanulói kitöltések túl korai befejezése volt. A vizsgált személyek öt budapesti és négy vidéki iskola 25 (15+10) osztályából kerültek ki. 207 vidéki (44,5%) és 258 fővárosi (55,5%) tanulótól kaptam kitöltött kérdőíveket. A vizsgált leánytanulók száma 320 volt (68,8%), a vizsgált fiútanulók 145-en voltak (31,2%). Ez a nemi arány leképezi a vizsgált iskolák és osztályok összetételét. A diákok életkora 12-18 év közé esett, az átlagéletkor 15,5 év (vidék 15,6; főváros 15,3 év, fiúk 15,7; leányok 15,4 év) volt. Sportiskolát a felmérés nem tartalmazott.

3.2. A vizsgálat menete

A kutatásban résztvevő 12-18 éves magyarországi tanulók vizsgálatához – Hagger és munkatársai (2009) vizsgálati protokollja szerint – egy három részből álló kérdőívet használtam. A kérdőívekkel megmértem a Transzkontextuális modell egyes elemeit, vagyis a testnevelő tanárok, a szülők/rokonok és a barátok észlelt autonómia támogatását, az önálló motivációt a testnevelésben és a szabadidőben, a szabadidős fizikai aktivitással kapcsolatos meggyőződéseket és szándékokat. Mind a három kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott.

Az első kérdőívvel (lásd 1. melléklet) a résztvevő tanulók – a személyes adataim (születés ideje és nem) kívül – korábbi szabadidős sporttevékenység/testedzés gyakoriságát (az elmúlt hat hónapban, szabadidőben, a normál tanítási órák után végzett sporttevékenységek) mértem fel. Emellett a vizsgált személyek még válaszokat adtak a testnevelő tanárok észlelt autonómia támogatásról és az autonóm motivációról testnevelés órai kontextusában. Végezetül a vizsgálatban résztvevő tanulók a jövőbeli

szándékukról nyilatkoztak a szabadidős sporttevékenység/testedzés gyakoriságukkal kapcsolatban.

A második kérdőív kitöltésére az első kitöltése után egy héttel került sor. Erre az intervallumra azért volt szükség, hogy a válaszadásnál a hibalehetőség a lehető legminimálisabb legyen, amely az autonóm motiváció a testnevelésben és a szabadidőben hasonló kérdései és válaszadási lehetőségeinek tulajdonítható (Hagger és Chatzisarantis 2007). A második kérdőívvel (lásd 2. melléklet) – a vizsgált tanulók személyes adatainak (születési idő és nem) megadását követően – a szülők/rokonok, a testnevelő tanár és a barátok észlelt autonómiatámogatását mértem fel, valamint az autonóm motivációt a szabadidős fizikai aktivitás kontextusában.

Végezetül a második kérdőív felmérése után négy héttel (az első kérdőív felmérése után öt héttel), ugyanabban a tanórai környezetben töltöttem ki a harmadik rövidebb kérdőívet a vizsgálatban résztvevő tanulókkal. Hagger és munkatársai (2003) ezt az intervallumot tartották megfelelőnek arra nézve, hogy lehetőség legyen a hosszútávú előrejelzésre. Ez a kérdőív (lásd 3. melléklet) tartalmazott kérdéseket az aktuális szabadidőben végzett sporttevékenységükkel kapcsolatban, vagyis ezzel ellenőriztem a tervezett testedzés megvalósulását. Továbbá a vizsgált diákok válaszokat adtak a szabadidős sporttevékenységükhöz tartozó attitűdjükkel, szubjektív normájukkal és észlelt viselkedési kontrolljukkal összefüggésben.

3.3. Az adatgyűjtés módszere

Ahhoz, hogy a kutatási kérdéseimre válaszokat kapjak, hipotéziseimet számszerű adatokkal és egységes méréssel igazolni vagy cáfolni tudjam, kvantitatív (mennyiségi) módszert alkalmaztam.

A nagyszámú, széles körben lefolytatott mennyiségi, szisztematikus adatgyűjtés fő kutatási eszköze a kérdőíves felmérés volt. Mindhárom felmérési időpontban a téma számára releváns információk begyűjtését önkitöltős kérdőívekkel végeztem.

Kérdőív I. (lásd 1. melléklet)

- Múltbeli szabadidőben végzett sporttevékenység/testedzés gyakorisága

A múltbeli szabadidőben végzett sporttevékenység/testedzés gyakoriságát egyetlen elem segítségével mértem: „Az elmúlt hat hónapban szabadidőmben sporttevékenységet/testedzést végeztem”. A kérdőív kihangsúlyozza, hogy ez minden (későbbiekben feltett) kérdés esetében a normál tanítási órák után végzett, legalább húsz perc időtartamú sporttevékenységet jelent. Ezt a kérdést a korábbi tanulmányokkal összhangban használtam a múltbeli viselkedés gyakoriságának becslésére (Hagger és mtsai 2003, 2005). A vizsgált tanulók múltbeli szabadidőben végzett sporttevékenységük gyakoriságát egy hatfokú Likert-skálán jelölték, az egyáltalán nem (1) és a hét legtöbb napján (6) között.

- Az észlelt testnevelő tanári autonómiatámogatás

Az észlelt testnevelő tanári autonómiatámogatást a Sportkörnyezet Kérdőív (Sport Climate Questionnaire, SCQ) testnevelő tanárra módosított változatával mértem. Ennek a kérdőívnek az a célja, hogy megvizsgálja, milyen mértékű autonómiatámogató viselkedést észlel a tanuló a testnevelő tanára felől. A kérdésekre a vizsgált tanulók hétfokú Likert-skálán adták meg a választ (1=teljesen más a véleményem; 4=nem tudok dönteni; 7=teljesen egyetértek), a magasabb pontértékek az autonómiatámogatás magasabb szintjét jelzik. A kérdőív tizenöt kérdésből áll, amely egy fordított kérdést (lásd 13. kérdés) is tartalmaz.

- Autonóm motiváció a testnevelésórán

A testnevelésórái autonóm motiváció mérésére Ryan és Connell (1989) PLOC (Perceived Locus of Causality – Ok-okozati összefüggés észlelése) modelljének testnevelés órára módosított változatát használtam, amely különbséget tesz az autonóm (kontrollált) és a nem autonóm (nem kontrollált) motiváció között. A kérdőív tizennyolc kérdése a motiváció négy típusát méri, amelyek mindegyike az autonómia fokát tekintve változó. A motiváció típusai között a következő kategóriák különülnek el: a belső-, azonosított-, introjektált- és külső motiváció. A külső szabályozást az 2., 5., 12. és 16. kérdések mérik (pl. „Részt veszek testnevelésben, mert bajba kerülök, ha nem csinálom.”). Az introjektált szabályozást az 1., 4., 8., 11., 15. és 18. kérdések mérik (pl. „Részt veszek a testnevelésórán, mert rosszul fogom érezni magam, ha nem csinálom.”). A 3., 6., 10., 13. és 17. kérdés az azonosított szabályozást méri (pl. „Részt

veszek a testnevelésórán, mert fontos számomra a testnevelés.”). A 7. és 14. kérdés a belső szabályozást méri (pl. „Részt veszek testnevelésórán, mert élvezem.”).

A kérdésekre a vizsgált tanulók négyfokú Likert-skálán adták meg a választ (1= egyáltalán nem igaz, 4= teljesen igaz).

- Szabadidőben végzett sportolási szándék

Három kérdés szolgált a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékának mérésére (pl.: „Tervezem, hogy a szabadidőmben aktívan sportolok/testedzést végzek az elkövetkező négy hétben, napi 30 percen, heti három nap.”). A vizsgált tanulóknak egy hétfokú Likert-skálán (1=teljesen más a véleményem, 7=teljesen egyetértek) kellett kiválasztaniuk a rájuk legjellemzőbb választ. Ezek a kérdések hasonlóak a Hagger és mtsai (2001) által feltettekhez, mivel a résztvevőktől azt kérdeztem, hogy szándékoznak-e, tervezik-e, valószínűleg tudnak-e a következő hetekben a szabadidejükben sporttevékenységet végezni. A három válasz átlaga adta a végső pontszámot.

Kérdőív II. (lásd 2. melléklet)

- Észlelt autonómiatámogatás (szülők/rokonok és barátok) a szabadidőben végzett sporttevékenységgel kapcsolatban

Az észlelt autonómiatámogatás mérésére Hagger és Chatzisarantis (2007) egy tizenkét kérdésből álló (Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings, PASSES) kérdőívet fejlesztettek ki. Ezt a kérdőívet használtam a szülők/rokonok és barátok felől érkező észlelt autonómiatámogatás mértékének feltérképezésére.

A kérdőív egy példaeleme: „Úgy érzem, hogy (társadalmi szereplő megnevezése) kínálatot és lehetőséget biztosítanak számomra, hogy szabadidőmben aktívan sportoljak/ edzek. A társadalmi szereplő helyére először a „számodra fontos emberek” kerültek. Ebben az esetben a kérdőív kihangsúlyozza, hogy ezek a fontos emberek, mint például szülők és rokonok, de nem a barátok, akik nagy hatást gyakorolnak cselekedeteikre. Majd a „barátok” kerültek a társadalmi szereplő helyére.

A vizsgált tanulók a válaszokat hétfokú skálán rögzítették, 1-től (teljesen más a véleményem) 7-ig (teljesen egyetértek).

- Autonóm motiváció a szabadidős fizikai aktivitás kontextusban

Autonóm motiváció a szabadidős fizikai aktivitás kontextusában mérésére Mullan és munkatársai (1997) egyik legelterjedtebb mérési eszközét a Viselkedésszabályozás a testmozgásban kérdőívének (Behavioral Regulations in Exercise Questionnaire, BREQ) legelső változatát használtam. A kérdőív tizenöt kérdése arra vonatkozik, hogy miért sportolnak/edzenek a tanulók szabadidejükben. A vizsgálatban részt vevő tanulók az egyes kérdéseket hétfokú Likert-skálán értékelték, 1-től (egyáltalán nem igaz rám) 7-ig (teljesen igaz rám).

A BREQ modellel mérhetők a testmozgással kapcsolatos viselkedésszabályozás külső, introjektált, azonosított és belső formái (Mullan és mtsai 1997). A külső szabályozást az 1., 5., 9. és 15. kérdések mérik (pl. „...mert más emberek azt akarják”). Az introjektált szabályozást a 2., 6. és 10. kérdések mérik (pl. „...mert büntudatot érzek, ha nem sportolok/edzek”). A 3., 7., 11. és 14. kérdés az azonosított szabályozást méri (pl. „Azért sportolok/edzek szabadidőmben, mert hasznosnak tartom a sportolást/edzést”). A 4., 8., 12. és 15. kérdés a belső szabályozást méri (pl. „Azért sportolok/edzek szabadidőmben, mert élvezetes.”).

Kérdőív III. (lásd 3. melléklet)

- Jelenlegi (megvalósult) szabadidőben végzett sporttevékenység/testedzés gyakorisága

A vizsgált tanulók öthetes szabadidőben végzett sporttevékenységük/testedzésük gyakoriságát két kérdéssel értékelttem (pl. „Az elmúlt öt héten át milyen gyakran sportoltál/edzettél alkalmanként 20 percet?”). A kérdés előtt definiáltam a szabadidős testedzés fogalmát: „A szabadidős testedzés olyan sportolást és fizikai aktivitást foglal magában, amely emeli a pulzust, élénkíti a légzést és legalább 20 perc időtartamú, heti három alkalommal.” A kérdésekre a vizsgált tanulók hétfokú Likert-skálán adták meg a válaszokat (1= majdnem soha; 4=körülbelül a fele időszakban; 7=minden nap).

- A Tervezett viselkedés-elmélet összetevői

A harmadik kérdőív utolsó részében a Tervezett viselkedés-elmélet összetevőit mértem fel Ajzen (1985) ajánlása alapján. A három összetevő közül először az attitűdre, majd a szubjektív normára és végül az észlelt viselkedési kontrollra kérdeztem rá.

„A sporttevékenységem/testedzésem, amit szabadidőmben az elkövetkező négy hétben végzek, legalább napi 20 perc és heti három nap...” mondatot kellett kiegészítenie a vizsgált tanulóknak. A szabadidős sporttevékenységekhez kötődő tanulói attitűdöket öt bipoláris melléknévpár segítségével értékeltem. Két-két melléknévpár tükrözte az instrumentális értékeléseket (haszontalan/hasznos, káros/egészséges) és az affektív attitűdöt (nem élvezetes/élvezetes, unalmas/érdekes), míg egy (rossz/jó) általános értékelést fejezett ki a szabadidős sporttevékenységhez. Az összes melléknévet hétpontos szemantikus differenciál skálán mértem (Ajzen, 1991). Az öt válasz átlaga adta a végső pontszámot.

A szubjektív normát négy kérdés alapján mértem fel. A tanulóknak egy hétfokú Likert-skálán (1=teljesen valószínűtlen, 7=teljesen valószínű) kellett kiválasztaniuk a rájuk leginkább jellemző válaszokat, például: „A legtöbb hozzám közel álló ember azt várja el tőlem, hogy szabadidőmben az elkövetkező négy hétben legalább napi 30 percet, heti három nap sporttevékenységet/testedzést végezzek.” A négy válasz átlaga adta a végső pontszámot.

Az észlelt viselkedési kontroll értékeléséhez három kérdés tartozott, melyekre hétfokú Likert-skálán válaszolhattak a tanulók, az 1-től (teljesen más a véleményem) a 7-ig (teljesen egyetértek). Például: „Ha akarnám, akkor az elkövetkezendő négy hétben a szabadidőmben aktívan sportolhatnék/testedzést végezhetnék legalább napi 30 percet, heti három nap.” A három válasz átlaga adta a végső pontszámot.

3.4. Statisztikai elemzés

Az adatokat az IBM SPSS v. 23 software segítségével elemeztem. Az adatok normál eloszlásának vizsgálatát Kolmogorov-Smirnov és Shapiro-Wilk teszttel végeztem el (lásd 4. és 5. számú melléklet). Ahol a kérdőívre adott válaszok normálistól eltérő eloszlású arányskálákat eredményeztek, ott a nemek és az iskola helye szerinti csoportok összehasonlításához Mann-Whitney U tesztet alkalmaztam. Abban az esetben, ahol mindkét csoportban normál eloszlást találtam, ott kétmintás t-próbát használtam.

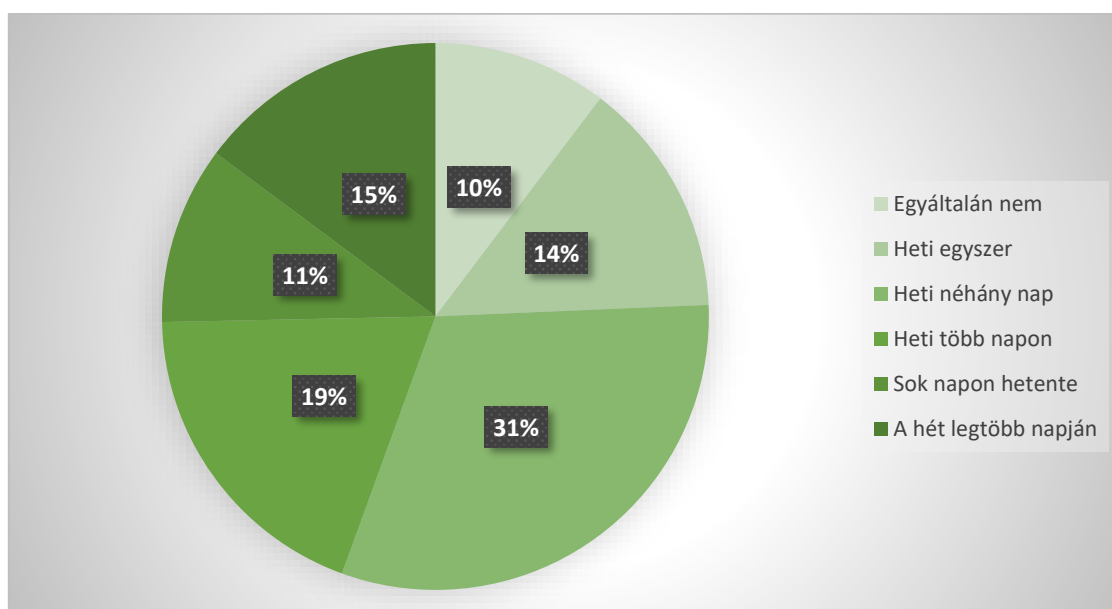
A szakirodalomban leggyakrabban a korrelációs együtthatók útján értékelik a változók közötti kapcsolatot, ezért a Transzkontextuális modell egyes összetevői közötti

összefüggéseket Spearman-korrelációval vizsgáltam (lásd 6. és 7. számú melléklet). A korreláció-számítás segítségével meghatároztam a különböző tényezők közötti kapcsolatok erősségét (korrelációs együttható: a 0,7 és 1,0 közötti érték erős, a 0,7 és 0,3 közötti érték közepes, míg a 0,3-nél kisebb érték gyenge kapcsolatra utal).

Az autonóm motiváció összetevőinek mindkét (testnevelés órai és szabadidős) kontextusban mérése után, az egyetlen mérőszám előállítására érdekében, Relatív autonómia indexet (Relative Autonomy Index, RAI) számítottam ki, ahogy azt más kutatók is ajánlják (Guay és mtsai 2003). Ahhoz, hogy az autonóm motiváció egyetlen közvetlen mérőszámát megkapjam, súlyokat rendeltem az egyes belső motivációkhoz (+2), az azonosított szabályozáshoz (+1), az introjektált szabályozáshoz (-1) és a külső szabályozáshoz (-2). A kapott átlagpontszámok tükrözték a vizsgálatban résztvevő tanulók autonóm motivációját, mindkét kontextusban.

4. EREDMÉNYEK

A vizsgálatban résztvevő tanulók múltbéli (az elmúlt hat hónap) sporttevékenység gyakoriságának eredményét a 6. ábra szemlélteti. A hat válaszlehetőség közül legtöbben (31%) a harmadik szintet, a heti néhány napon-t (2-3 nap/hét) jelölték be válaszként. A vizsgált időszakban a felmérésben résztvevő tanulók 19%-a heti több napon (4 nap/hét), 15%-a a hét legtöbb napján (5 nap/hét), 14%-a heti egyszer (1 nap/hét) és 11%-a heti sok napon (6-7 nap/hét) végez sporttevékenységet szabadidejében. Örvedetes, hogy a válaszadók között a szabadidős sporttevékenységben egyáltalán nem résztvevők száma és aránya volt a legkevesebb (10%).



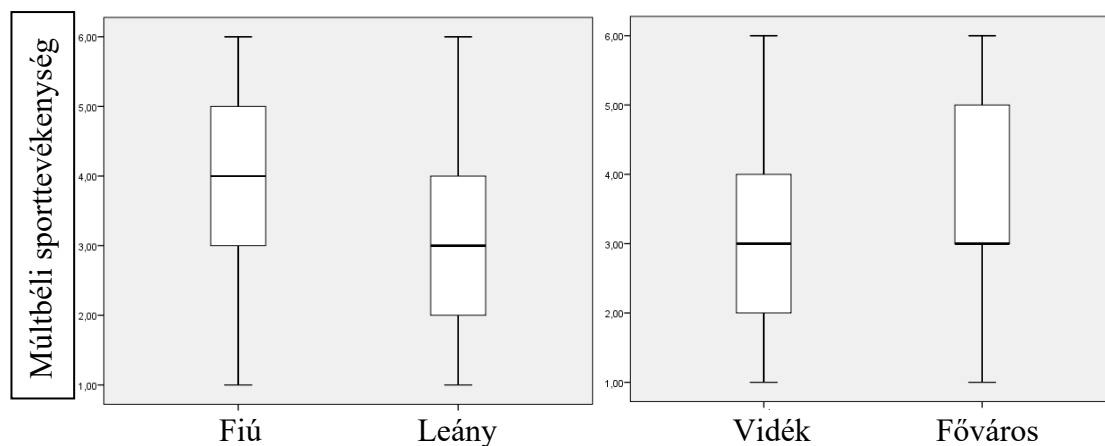
6. ábra. A felmérésben résztvevő tanulók múltbéli sporttevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés)

A múltbéli sporttevékenység gyakoriságára adott válaszokat nemenkénti és az iskola helye szerinti csoportosításban is elemeztem, amelynek eredményeit az 7. ábra szemlélteti.

A Mann-Whitney U teszt alapján a múltbéli (az elmúlt hat hónap) sporttevékenység gyakorisága szignifikánsan különbözik egymástól a fiú- (medián=4) és leány- (medián=3) tanulók között ($U/463/=19430,500$ $z=-2,874$ $p=0,004$). A

rangátlagokból (fiúk: 259,00; leányok: 221,22) leolvasható, hogy a fiúk aktívabbak a múltbéli sporttevékenységek gyakoriságának terén.

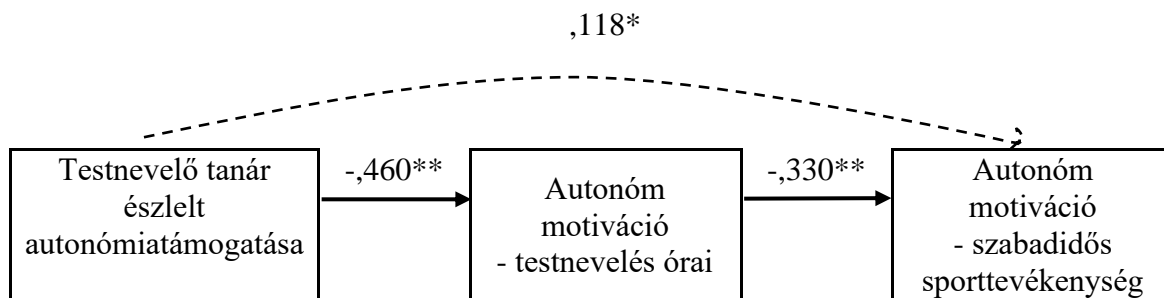
Szintén szignifikánsan különbözik egymástól a két iskola helye szerinti csoport, vidék (medián=3) és főváros (medián=3) múltbéli (az elmúlt hat hónap) sporttevékenységének gyakorisága ($U/463/=23781,000$ $z=-2,077$ $p=0,038$). A rangátlagok megmutatják, hogy a fővárosi iskolákba járó tanulók (244,33) aktívabbak voltak, mint a vidéki iskolákba járó tanulók (218,88).



7. ábra. A múltbéli sporttevékenység eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés)

4.1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat

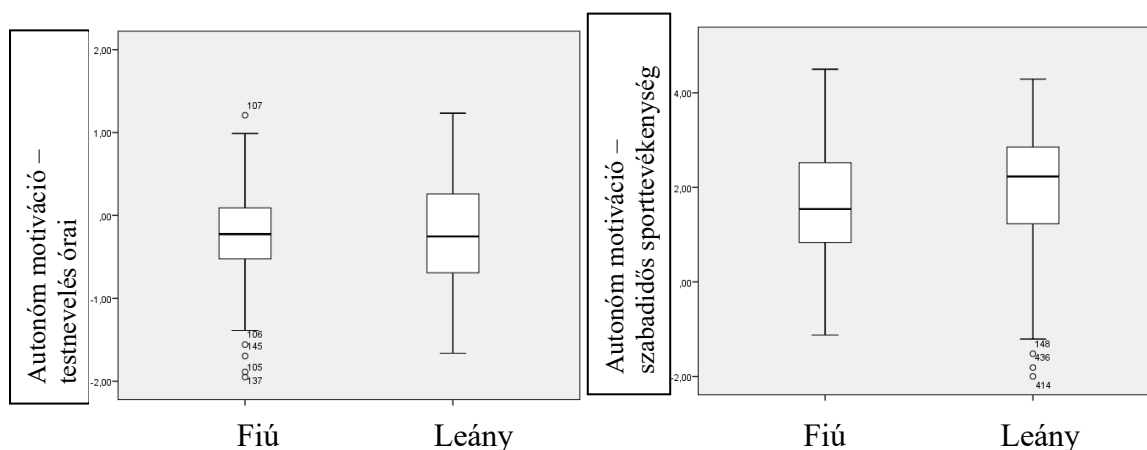
A testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatása, az iskolai testnevelésóra és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti korreláció-analízis eredményeit a 8. ábra szemlélteti. Az eredmények alapján szignifikáns közepes negatív korrelációt találtam a felmérésben résztvevő tanulók testnevelőtanár észlelt autonómiatámogatása és a testnevelés órai autonóm motivációja ($r=-0,460$; $p<0,000$) között. Szintén szignifikáns közepes negatív korrelációt találtam a testnevelésóra autonóm motivációja és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja ($r=-0,330$; $p<0,000$) között. Ugyanakkor gyenge, majdnem elhanyagolható pozitív korrelációs kapcsolatot találtam a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatása és az autonóm motiváció szabadidős kontextusban ($r=0,118$; $p=0,011$) között.



8. ábra. A testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatása, az iskolai testnevelésóra és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti korreláció-analízis eredményeit (saját szerkesztés)

A Mann-Whitney U teszt alapján a két nemenkénti csoport összehasonlításakor (9. ábra) nem találtam szignifikáns különbséget a fiú- (medián=4,733) és a leány- (medián=4,333) tanulók testnevelés órai autonóm motivációja között ($U/463/=22923,000$ $z=-0,206$ $p=0,837$), valamint rangátlagok (fiúk: 231,09; leányok: 233,87) is hasonlóak voltak.

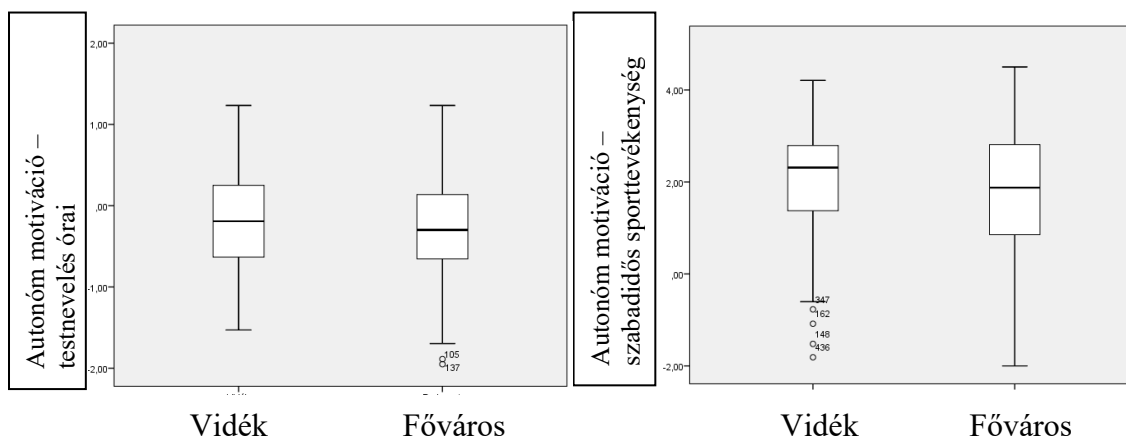
A szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja a fiú- (medián=1,541) és leány- (medián=2,229) tanulók összehasonlításában szignifikánsan különbözik egymástól ($U/463/=18702,000$ $z=-3,260$ $p=0,001$), valamint a rangátlagokból (fiúk: 201,98; leányok: 245,69) leolvasható, hogy a leány tanulóknak nagyobb a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja.



9. ábra. Nemenkénti különbségek a testnevelés órai és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában (saját szerkesztés)

Az iskola helye szerinti csoportok vizsgálatánál (10. ábra) szignifikánsan nem különbözik egymástól a vidéki (medián=-0,191) és a fővárosi (medián=-0,297) iskolába járó tanulók testnevelés órai autonóm motivációja ($U/463/= 24342,000$ $z=-1,639$ $p=0,101$). A csoportok rangátlagai (vidék: 244,41; főváros: 223,85) is hasonlóak voltak.

A vidéki (medián=2,312) és a fővárosi (medián=1,875) iskolába járó tanulók szabadidőben végzett sporttevékenységének autonóm motivációja szignifikánsan különbözik egymástól ($U/463/= 23388,500$ $z=-2,171$ $p=0,030$). A vidéki iskolába járó tanulók eredménye jóval magasabb volt, mint a fővárosi iskolába járó tanulóké: a vidéki iskolába járó tanulók rangátlaga 247,01; a fővárosi iskolába járó tanulóké 219,86, amely egy jelentős különbségnek mondható.

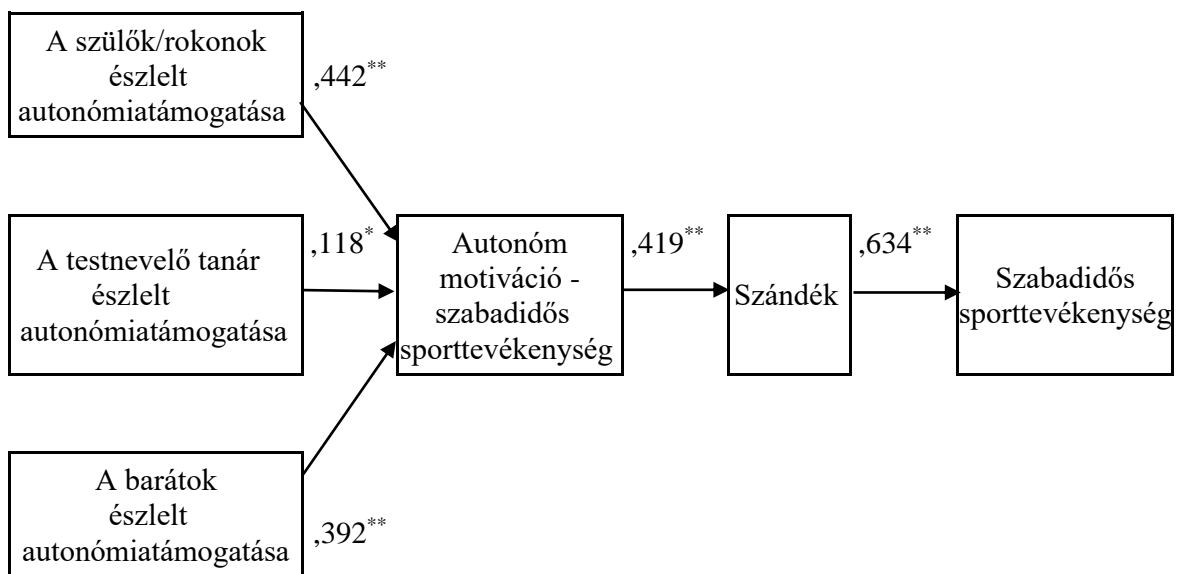


10. ábra. Az iskolák helye szerinti különbségek a testnevelés órai és szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában (saját szerkesztés)

4.2. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat

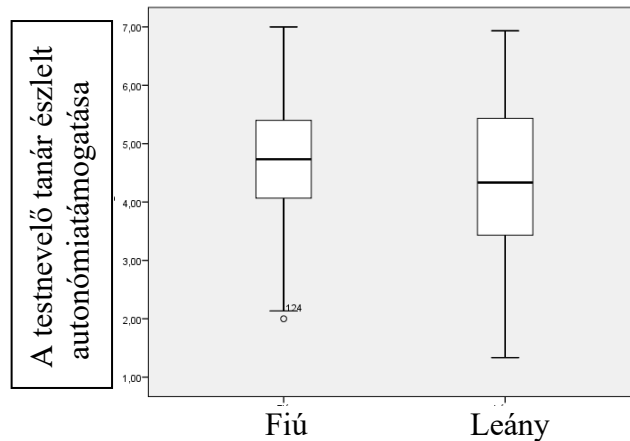
A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok észlelt autonómiatámogatása és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti korrelációanalízis eredményeit a 11. ábra szemlélteti. A három társadalmi szereplő autonómiatámogatása közül a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatása mutatta a

legerősebb szignifikáns, ugyanakkor közepes korrelációt a szabadidőben végzett sporttevékenység autonómiatámogatása ($r=0,442$; $p<0,000$) között. Hasonlóan szignifikáns, de közepes korrelációt találtam a barátok észlelt autonómiatámogatása és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja ($r=0,392$; $p<0,000$) között. Gyenge, majdnem elhanyagolható korrelációs kapcsolatot találtam a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatása és az autonóm motiváció szabadidős kontextusban ($r=0,118$; $p=0,011$) között.



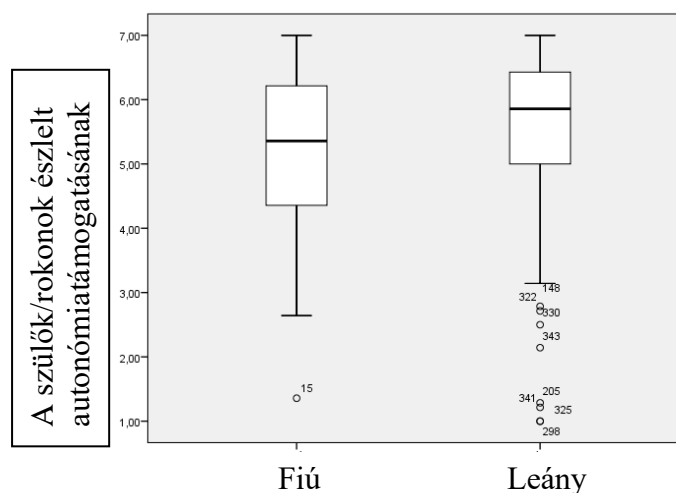
11. ábra. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok észlelt autonómiatámogatása és a szabadidős autonóm motiváció közötti korreláció-analízis eredményei (saját szerkesztés)

A Mann-Whitney U tesztet alapján a két nemenkénti csoport összehasonlításakor (12. ábra) a fiú- (medián=4,733) és a leány- (medián=4,333) tanulók testnevelő tanár felől észlelt autonómiatámogatása szignifikánsan különbözik egymástól ($U/463/=19391,500$ $z=-2,838$ $p=0,005$). A fiúk rangátlaga (259,27) jóval magasabb, mint a leány tanulók rangátlaga (221,10)



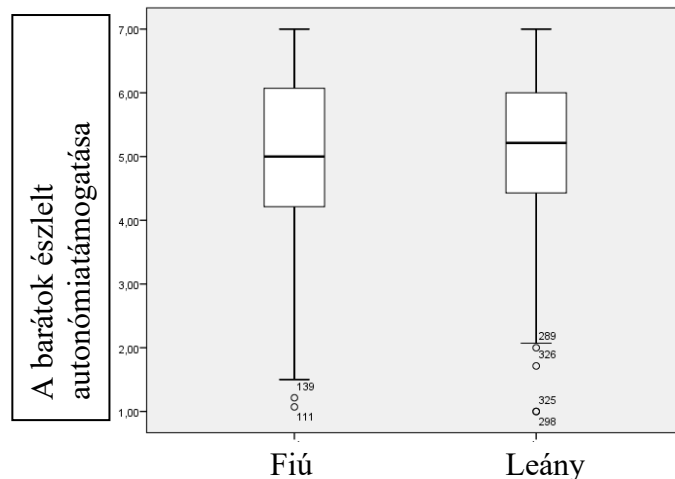
12. ábra. Nemenkénti különbségek a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

Szintén szignifikáns különbség mutatható ki a fiú- (medián=5,357) és a leány- (medián=5,821) tanulók (13. ábra) szülők/rokonok felől észlelt autonómiatámogatásában ($U/463/=19474,500$ $z=-2,777$ $p=0,005$). A leány tanulók rangátlaga (244,64) jóval magasabb, mint a fiúké (207,31).



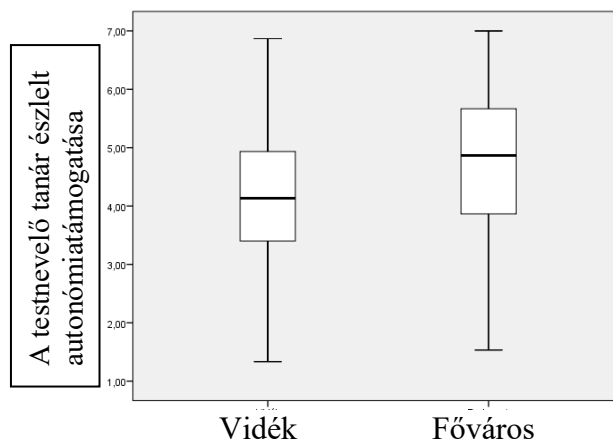
13. ábra. Nemenkénti különbségek a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

A barátok felől észlelt autonómiatámogatásban (14. ábra) nem volt szignifikáns eltérés a fiú- (medián=5) és a leány- (medián=5,214) tanulók között ($U/463/=22209,000$ $z=-0,738$ $p=,0460$), valamint a rangátlagok (fiúk: 226,17; leányok: 236,10) is hasonlóak voltak.



14. ábra. Nemenkénti különbségek a barátok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

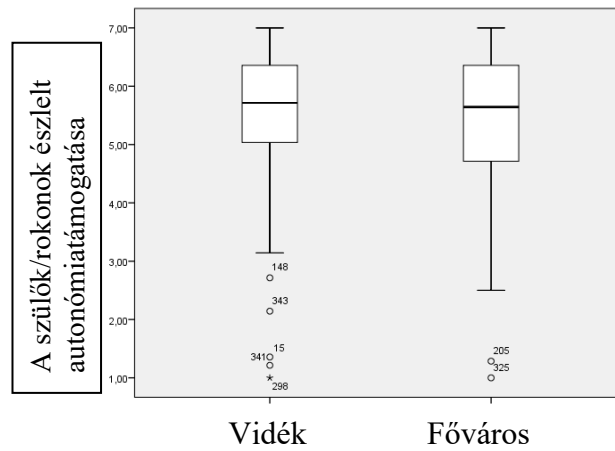
A kétmintás t-próba számítás alapján megállapítható, hogy a két iskola helye szerinti csoportban a testnevelőtanár észlelt autonómiatámogatásának átlaga (15. ábra) szignifikánsan különbözik egymástól ($t/463=-5,113$, $p<0,000$). A fővárosi iskolákba járó tanulók testnevelőtanár észlelt autonómiatámogatásának átlagpontszáma 4,744 (szórás=1,248), a vidéki iskolákba járó tanulóké pedig 4,180 (szórás=1,098).



15. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a testnevelő tanár észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

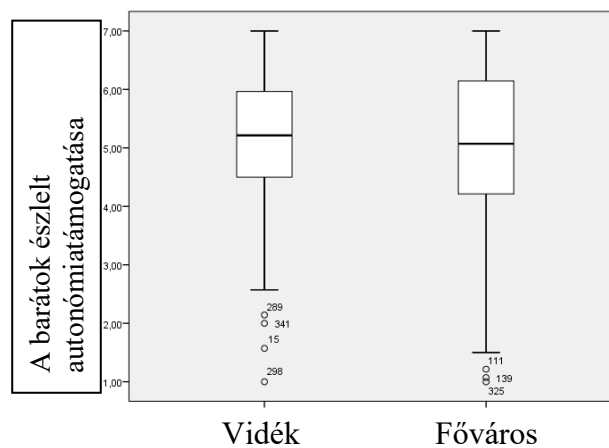
A Mann-Whitney U tesztet alapján a vidéki (medián=5,714) és a fővárosi (medián=5,643) iskolába járó diákok a szülők/rokonok felől észlelt autonómiatámogatása szignifikánsan (16. ábra) nem különbözik egymástól

($U/463/=24833,000$ $z=-1,299$ $p=0,194$). A vidéki iskolába járó tanulók rangátlagáa 242,05, a fővárosi iskolába járó tanulóké 225,75.



16. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

Szintén nem különbözik szignifikánsan egymástól a barátok felől észlelt autonómiatámogatás (17. ábra) a vidéki (medián=5,214) és a fővárosi (medián=5,071) iskolába járó tanulóknál ($U/463/=25504,000$ $z=-0,833$ $p=0,405$), valamint a rangátlagok (vidéki: 238,79; fővárosi: 228,35) is hasonlóak.



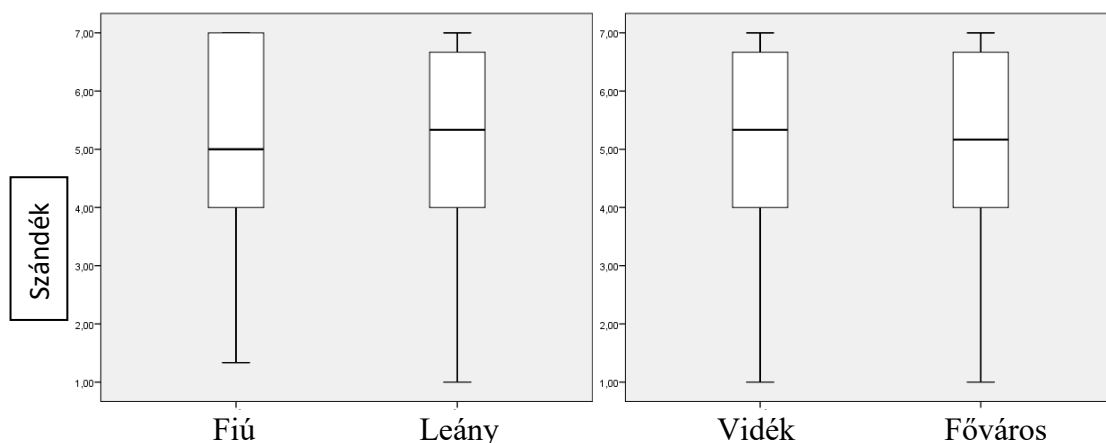
17. ábra. Az iskolák helye szerinti különbség a barátok észlelt autonómiatámogatásában (saját szerkesztés)

A szabadidőben végzett sporttevékenység szándékára adott válaszokat nemenkénti és iskola helye szerinti csoportosításban is elemeztem, amelynek eredményeit az 18. ábra szemlélteti.

A Mann-Whitney U teszt alapján a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka szignifikánsan nem különbözik egymástól a fiú- (medián=5) és leány- (medián=5,333) tanulók között ($U/463/= 22666,500$ $z=-0,400$ $p=0,689$).

Szintén szignifikánsan nem különbözik egymástól a két iskola helye szerinti csoport, vidék (medián=5,333) és főváros (medián=5) szabadidős sporttevékenységének szándéka ($U/463/= 26310,500$ $z=-0,274$ $p=0,784$).

Sem a nemenkénti rangátlagok (fiúk: 236,68; leányok: 231,33), sem pedig az iskola helye (vidék: 231,10; főváros: 234,52) szerinti rangátlagok nem különböznek lényegesen egymástól a szabadidőben végzett sporttevékenységének szándékában.



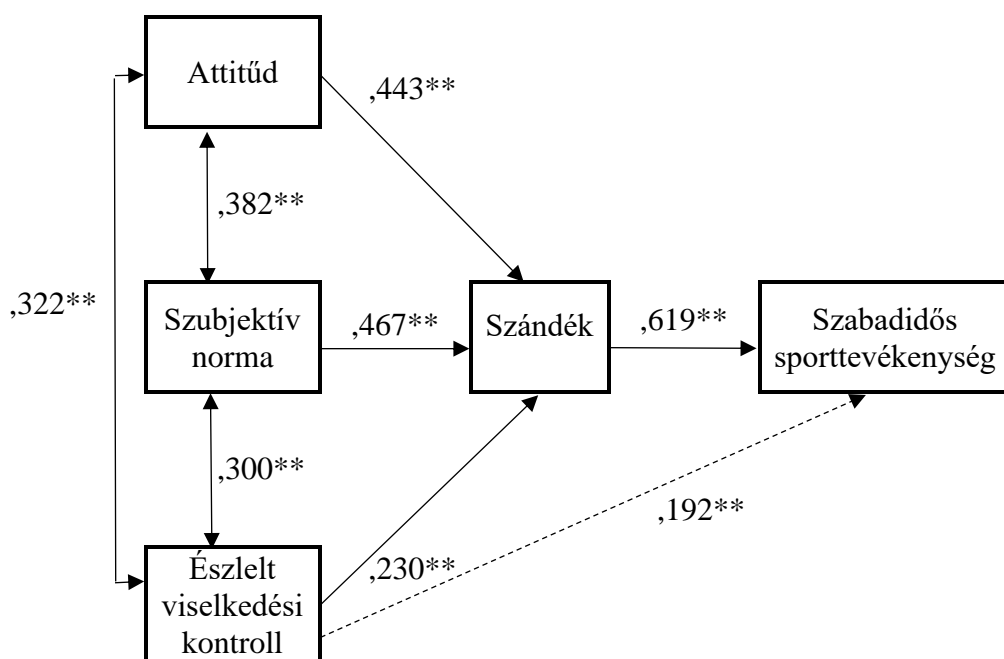
18. ábra. A szabadidőben végzett sporttevékenységre vonatkozó szándék eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés)

4.3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve a viselkedés közötti kapcsolat

Ajzen Tervezett viselkedés elméletének összetevői közötti korreláció-analízis eredményeit a 19. ábra szemlélteti. Közepes pozitív korrelációs kapcsolatokat találtam

mind a három szándékra ható összetevő tekintetében. A legerősebb pozitív korrelációs kapcsolat a szubjektív norma és a szándék ($r=0,467$; $p<0,000$) között található, megfelelő szignifikancia szint mellett. Közepes pozitív korrelációs kapcsolatokat találtam az attitűd és a szándék ($r=0,443$; $p<0,000$) között. Az észlelt viselkedési kontroll és a szándék között gyenge korrelációs kapcsolat ($r=0,230$; $p<0,000$) volt kimutatható.

További közepes pozitív korrelációs kapcsolatok jelentkeztek a három szándékra ható összetevő, a szubjektív norma és az attitűd ($r=0,382$, $p<0,000$), a szubjektív norma és az észlelt viselkedési kontroll ($r=0,300$; $p<0,000$), valamint az attitűd és az észlelt viselkedési kontroll ($r=0,322$; $p<0,000$) között is. A legerősebb pozitív korrelációs kapcsolatot a szándék és a szabadidős sporttevékenység ($r=0,634$; $p<0,000$) között találtam. A legkisebb kapcsolat az észlelt viselkedési kontroll és a szabadidős sporttevékenység ($r=0,195$; $p<0,000$) között volt kimutatható.

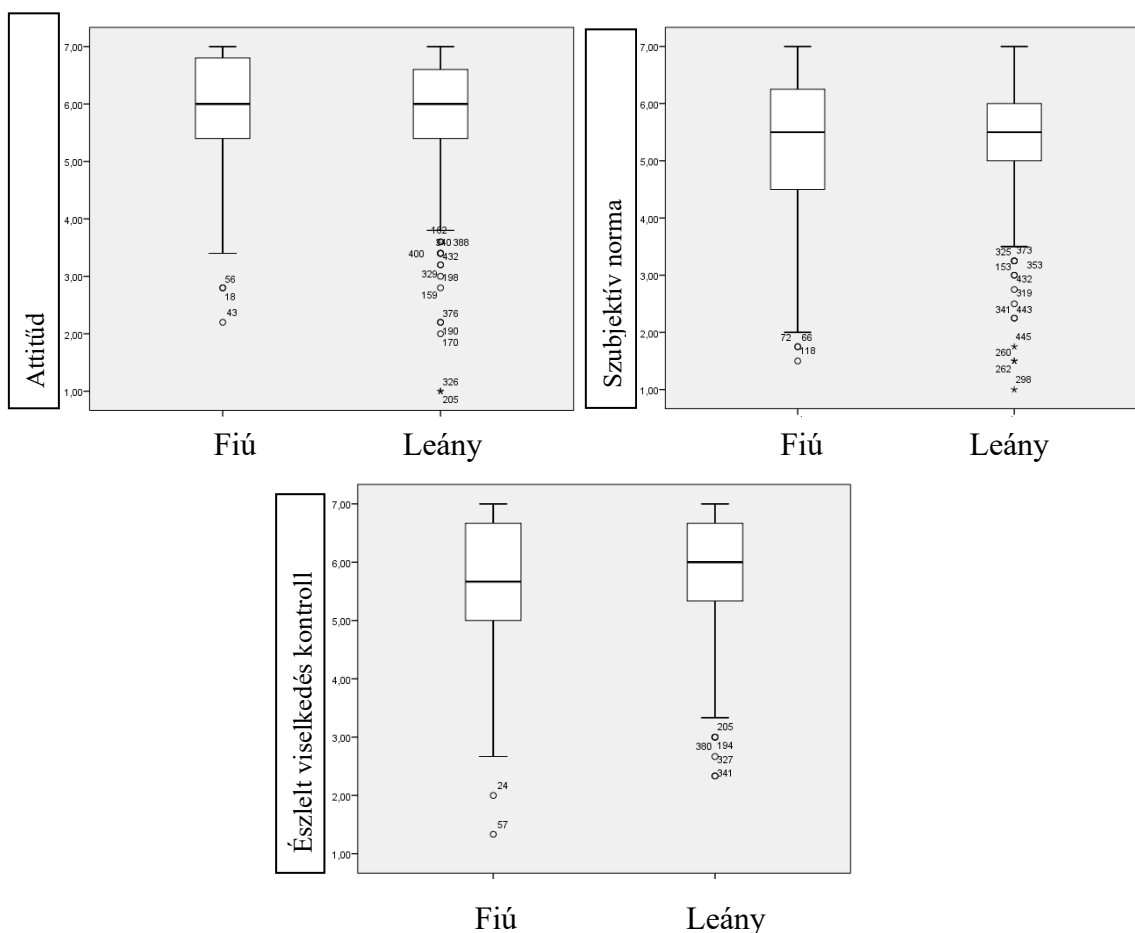


Jelölések (symbols): ** A korreláció 0,01-es szinten szignifikáns (2-tailed)

19. ábra. A tervezett viselkedés elmélet (alapmodell) a szabadidőben végzett sporttevékenység/testedzés esetében - az egyes összetevők összefüggéseinek korrelációi (saját szerkesztés)

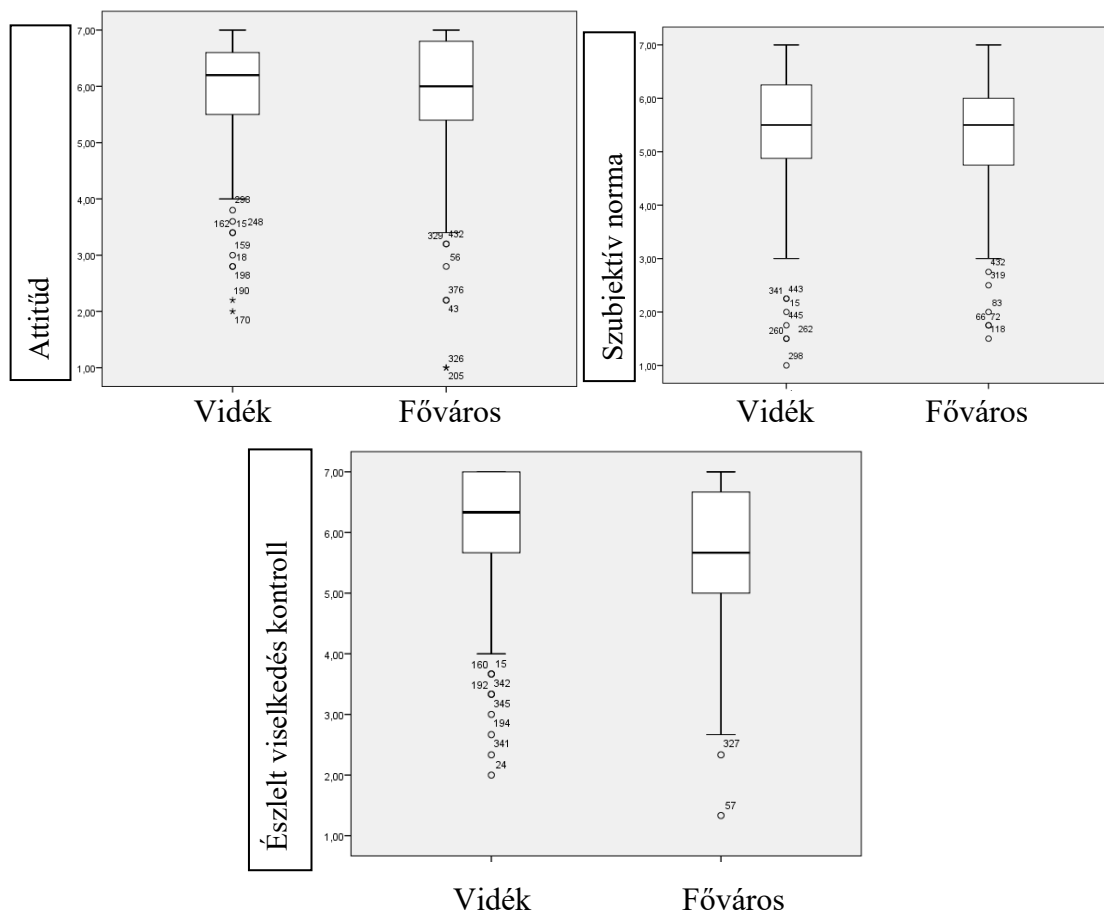
Mann-Whitney U tesztet használtam A tervezett viselkedés elmélet összetevői, két nemenkénti csoportjának összehasonlításához. Az eredményeket a 20. ábra szemlélteti.

Az attitűd szignifikánsan nem különbözik egymástól a fiú- (medián=6) és a leány- (medián=6) tanulók között ($U/463/=22144,500$ $z=-0,791$ $p=0,429$). A fiúk attitűd rangátlaga 240,26, a leányoké pedig 229,70. Szintén szignifikánsan nem különbözik egymástól a szubjektív norma a fiú- (medián=5,5) és a leány- (medián=5,5) tanulóknál ($U/463/=22501,000$ $z=-0,522$ $p=0,601$). A rangátlagok (fiúk: 228,18; leányok: 235,18) is hasonlóak. Szignifikánsan különbözik egymástól a fiú- (medián=5,666) és a leány- (medián=6) tanulók észlelt viselkedési kontrollja ($U/463/= 20506,000$ $z=-2,029$ $p=0,042$). A rangátlagokból (fiúk: 214,42; leányok: 241,42) leolvasható, hogy a leányok magasabb észlelt viselkedési kontrollal rendelkeznek, mint fiúk.



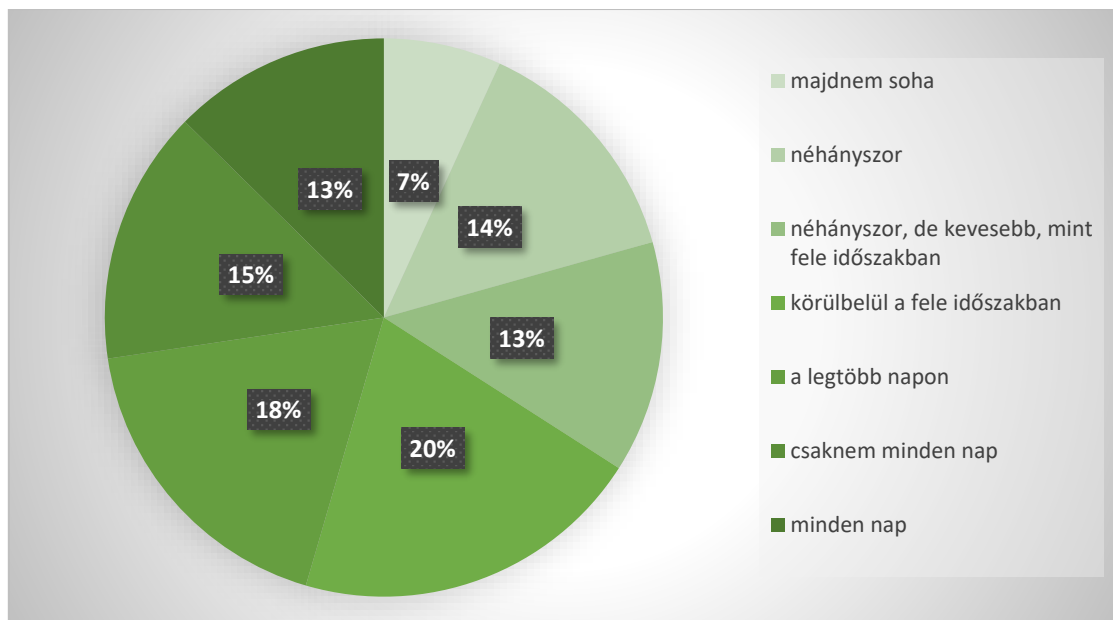
20. ábra. Nemek közötti különbségek a szándékot befolyásoló három összetevő esetében (saját szerkesztés)

A Mann-Whitney U teszt alapján szignifikánsan nem különbözik egymástól a két iskolahely szerinti csoport (21. ábra), a vidéki (medián=6,200) és a fővárosi (medián=6) iskolába járó tanulók attitűdje ($U/463/=25136,500$ $z=-1,094$ $p=0,274$). A vidéki iskolába járó tanulók attitűdjének rangátlaga 240,57, a fővárosi iskolába járó tanulóké 226,93. Szintén szignifikánsan nem különbözik egymástól a vidéki (medián=5,500) és a fővárosi (medián=5,500) iskolába járó tanulók szubjektív normája ($U/463/=25852,000$ $z=-0,593$ $p=0,553$) és a rangátlagok (vidéki: 237,11; fővárosi: 229,70) is hasonlóak. Ugyanakkor a vidéki (medián=6,333) és a fővárosi (=5,666) iskolába járó tanulók észlelt viselkedési kontrollja szignifikánsan különbözik egymástól ($U/463/=19955,500$ $z=-4,737$ $p=0,000$). A vidéki iskolába járó tanulók rangátlaga 265,60, amely jóval magasabb, mint a fővárosi iskolába járó tanulóké 206,85.



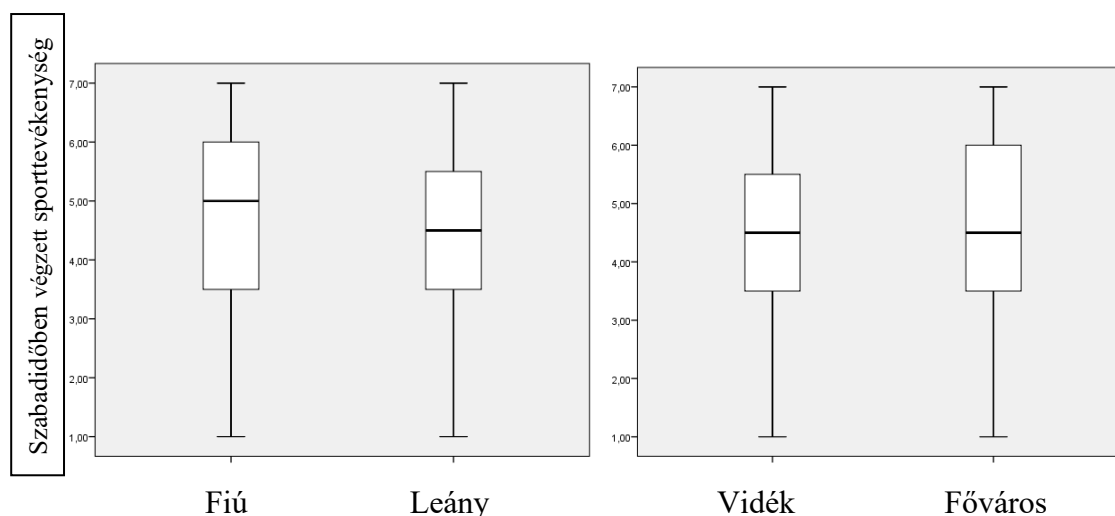
21. ábra. Az iskolák helye szerinti különbségek a szándékot befolyásoló három összetevő esetében (saját szerkesztés)

A vizsgálatban résztvevő tanulók szabadidőben végzett sporttevékenység gyakoriságának eredményét a 22. ábra szemlélteti. A hét válaszlehetőség közül legtöbben (20%) a középső szintet, azaz a körülbelül a fele időszakban-t (4 nap/hét) jelölték be. A vizsgált időszakban a felmérésben résztvevő tanulók 18%-a legtöbb napon (5 nap/hét), 15%-a csaknem minden nap (6 nap/hét), 14%-a néhányszor (2 nap/hét), 13%-a néhányszor, de kevesebb mint fele időszakban (3 nap/hét), míg 13% minden nap (7 nap/hét) végez sporttevékenységet szabadidejében. Örvedetes, hogy a válaszadók között a szabadidős sporttevékenységben majdnem soha (0-1 nap/hét) résztvevők száma és aránya volt a legkevesebb (7%).



22. ábra. A felmérésben résztvevő tanulók szabadidőben végzett sporttevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés)

A szabadidőben végzett sporttevékenység gyakoriságára adott válaszokat nemenkénti és iskolahely szerinti csoportosításban is elemeztem, amelynek eredményeit az 23. ábra szemlélteti.



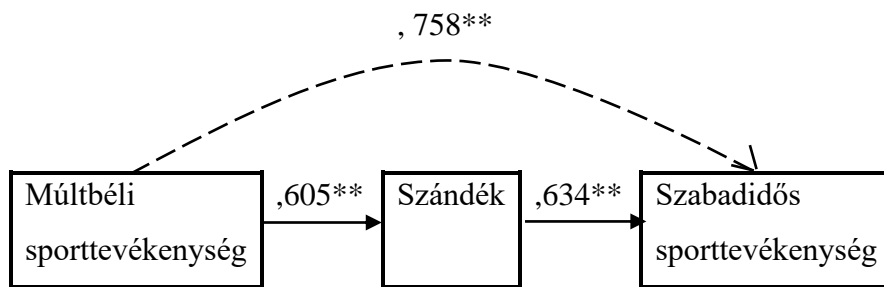
23. ábra. A szabadidőben végzett sporttevékenység eredményei a nemenkénti és az iskola helye szerinti eloszlásban (saját szerkesztés)

A Mann-Whitney U teszt alapján a szabadidőben végzett sporttevékenység gyakorisága szignifikánsan nem különbözik egymástól a fiú- (Mdn=5) és leány- (Mdn=4,500) tanulók között ($U/463/=20718,000$ $z=-1,860$ $p=0,063$).

Szintén szignifikánsan nem különbözik egymástól a két iskola helye szerinti csoport, vidék (Mdn=4,500) és főváros (Mdn=4,500) szabadidőben végzett sporttevékenységének gyakorisága ($U/463/= 23915,500$ $z=-1,947$ $p=0,052$).

Sem a nemenkénti rangátlagok (fiúk: 250,12; leányok: 225,24), sem pedig az iskola helye (vidék: 219,53; főváros: 243,80) szerinti rangátlagok nem különböznek lényegesen egymástól a szabadidőben végzett sporttevékenységnél.

A múltbéli szabadidőben végzett sporttevékenység, a szándék a szabadidős sporttevékenységre és a szabadidős sporttevékenység közötti korreláció-analízis eredményeit a 24. ábra szemlélteti. Közepes, illetve magas pozitív korrelációs kapcsolatokat találtam mindhárom összetevő tekintetében. Erősen pozitív korrelációs kapcsolat volt található a múltbéli sporttevékenység és a szabadidős sporttevékenység ($r=0,758$; $p<0,000$) között, megfelelő szignifikancia szint mellett. Közepesen pozitív korrelációs kapcsolatokat találtam a szándék és a szabadidős sporttevékenység ($r=0,634$; $p<0,000$), valamint a múltbéli sporttevékenység és a szándék ($r=0,605$; $p<0,000$) között.



** . A korreláció 0,01-es szinten szignifikáns (2-tailed).

24. ábra. A múltbéli szabadidőben végzett sporttevékenység, a szándék a szabadidős sporttevékenységre és a szabadidős sporttevékenység közötti korreláció-analízis eredményei (saját szerkesztés)

5. MEGBESZÉLÉS

Doktori értekezésem elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljam a 12-18 éves magyarországi tanulóknál a testnevelés órai nevelés-oktatás hatással van-e az iskolai környezeten kívüli, szabadidős sporttevékenységben történő részvétel szándékára, illetve a tanulók szabadidőben végzett sporttevékenységére, a mindennapos testnevelés bevezetését követően. További célkitűzésem volt beazonosítani azokat a tényezőket, amelyek a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát, majd megvalósuló sporttevékenységét leginkább befolyásolják. Ezen kívül nemenkénti (fiú, leány) és az iskola helye (fővárosi vagy vidéki intézmény) szerinti különbségeket is kerestem a szabadidőben végzett sporttevékenység gyakoriságát befolyásoló tényezők között.

Vizsgálatom a mindennapos testnevelés bevezetése utáni időszakra fókuszált, ezért a felmérés időpontjául olyan tanévet választottam, amikor a magyar iskolarendszer minden évfolyamán, minden gyermek számára kötelezően meg kellett szervezni a heti öt testnevelésórát.

A felmérésben résztvevő iskolák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy az intézmények között legyen fővárosi (budapesti) és vidéki intézmény, valamint a vidékiek közül történjen felmérés – népességszám besorolás alapján – nagyvárosban és középvárosban is. Mindkét területről, minden iskolatípusból (általános iskola, szakiskola, négy-, öt-, hat- és nyolcosztályos gimnázium) sikerült használható mintát kapnom.

A kutatási kérdéseim megválaszolására olyan modellt kerestem, amellyel meghatározható, hogy a tanulók testnevelés órákon folytatott sporttevékenysége és a testnevelőtanár nevelő-oktató munkája hatással van-e az iskolán kívül, szabadidőben végzett sporttevékenységek gyakoriságára. A transzkontextuális modell (TCM) három szociálpszichológiai elméletet integrál (lásd 3. ábra): az öndeterminációs elméletet, a belső és külső motiváció hierarchikus modelljét, valamint a tervezett viselkedés elméletet. A transzkontextuális modellt számos külföldi kutató alkalmazta arra, hogy beazonosítsa a tanulók motivációjának meghatározóit a testnevelés órai és szabadidős környezetben történő fizikai aktivitás iránt. Emellett a TCM serdülők körében történő alkalmazhatóságát Hagger és Chatzisarantis (2007) is alátámasztották. Mindezek alapot adtak arra, hogy ezzel a modellel a 12-18 éves magyarországi tanulók szabadidőben

végzett sporttevékenység gyakoriságát leginkább befolyásoló tényezőket beazonosítsam, valamint megvizsgáljam, hogy a testnevelőtanár és a testnevelésóra milyen hatással lehet a szabadidős sporttevékenységre.

Ahhoz, hogy a kutatási kérdéseimre válaszokat kapjak, illetve a hipotéziseimet számszerű adatokkal és egységes méréssel igazolni vagy cáfolni tudjam, önkitöltős kérdőívekkel felmérést végeztem három időpontban (lásd 1., 2., 3. melléklet). A transzkontextuális modell egyes elemeit vizsgáló kérdőívek zárt kérdéseket tartalmaztak.

A minta bemutatásához leíró statisztikákat használtam, majd az összefüggések feltárásához nem paraméteres és paraméteres eljárásokat alkalmaztam. A transzkontextuális modell egyes összetevői közötti összefüggések vizsgálatához Spearman korreláció-elemzést, míg a nemenkénti és az iskolák helye szerinti különbségek megállapításánál Mann-Whitney U tesztet, illetve egy esetben kétmintás t-próbát alkalmaztam.

5.1. Az iskolai testnevelés és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat

A kutatásom első részében a testnevelő tanároktól érkező autonómiatámogatás és a különböző helyzetekben történő sporttevékenységek autonóm motivációja közötti kapcsolatot vizsgáltam a 12-18 éves magyarországi tanulóknál (lásd 6. melléklet). A transzkontextuális modell az első lépésében azt írja le, hogy a testnevelő tanárok részéről érkező autonómiatámogatás hogyan alakul autonóm motivációvá a testnevelésórák keretében. Más megfogalmazásban: a testnevelő tanárok magatartása arra ösztönzi-e a tanulókat, hogy szabadidejük egy részét sporttevékenységgel töltsék, és ez hogyan működik. Hagger és Chatzisarantis (2016) azt a megállapítást tette, hogyha a testnevelő tanárok a testnevelés órai környezetet és feladatokat a tanulók érdeklődési körének megfelelően strukturálják, azzal elősegítik a tanulók autonóm motivációját a testnevelés órai tevékenységek felé.

A kutatás során felhasznált Transzkontextuális keretmodell követhetővé teszi, hogy a testnevelés órákon a testnevelő tanárok részéről észlelt autonómiatámogatás milyen áttéteken keresztül válik konkrét szabadidős viselkedéssé a diákoknál. Vagyis, a

testnevelőtanár az iskolai testnevelésórán keresztül képes lehet a gyermekek mozgással kapcsolatos attitűdjeit alakítani, és a mozgással kapcsolatos szabadidős tevékenységüket elősegíteni. A testnevelő tanárok számára fontos kérdés, hogy képesek-e a tanulók iskolán kívül végzett sporttevékenységére hatást gyakorolni a mindennapos testnevelés bevezetését követően (is). A testnevelő tanárokat érdekli, hogy a tanulók alkalmazzák-e a mindennapokban az iskolában megtanult ismereteket és készségeket. Emellett a testnevelő tanárok magatartása ösztönzi-e a tanulókat arra, hogy szabadidejük egy részét sporttevékenységgel töltsék, és ez hogyan működik.

A testnevelőtanár felől érkező autonómiatámogatás vizsgálatára a Sportkörnyezet kérdőív testnevelő tanárookra módosított változatát használtam fel. A testnevelésórai autonóm motiváció mérésére Ryan és Connell (1989) PLOC modelljének testnevelés órára módosított változatát alkalmaztam (lásd 1. melléklet). Az autonóm motiváció szabadidős fizikai aktivitás kontextusában mérésére Mullan és munkatársai (1997) BREQ legelső változatát használtam (lásd 2. melléklet).

Korábban megállapítást nyert, hogy a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás, szabadidős összefüggésben, pozitív hatással van az autonóm motivációra. Egy görögországi tanulók körében elvégzett vizsgálatban a kutatók arra a következtetésre jutottak, miszerint azoknál a testnevelésórán résztvevő diákoknál, akik úgy érzik, hogy a testnevelő tanáraik választási lehetőséget biztosítanak a sporttevékenységeikhez, illetve a személyes célok kitűzésében segítik őket, sokkal valószínűbb a nagyobb motiváció az iskolán kívüli sporttevékenységhez (Barkoukis és Hagger 2009).

Vizsgálatomban gyenge, majdnem elhanyagolható pozitív korrelációs kapcsolatot találtam a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás és az autonóm motiváció szabadidős kontextusa között (lásd 8. ábra). Soós és munkatársai (2019) hasonlóan nagyon gyenge, de pozitív kapcsolatot találtak a Romániában ($p=-0,006$) és az Egyesült Királyságban ($p=-0,032$) tanulók esetében. A vizsgált nemzetek között a legmagasabb korrelációt a Szlovákiában tanulóknál találtak a kutatók. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a transzkontextuális modellben közvetett hatásként (a testnevelés órai autonóm motiváción keresztül) jelölt kapcsolat, a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás, általában annyira gyenge, hogy szinte alig hat a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára.

Biróné 2004-ben végzett kutatása szerint a tanulók kedvenc tantárgya a testnevelés. Oláh és Makszin (2005) a hazai általános és középiskolai tanulók testnevelés órához való viszonyának (N=897) vizsgálatából az derült ki, hogy a tanulók 94 százaléka fontosnak tartja a testnevelésórát. Ugyanakkor Hamar egyik, 2016-os munkájában azt állapítja meg, hogy a testnevelés tantárgy státusza nem feltétlenül haladja meg a többi tantárgyét.

Vizsgálatomban közepesen szignifikáns negatív korrelációt találtam a testnevelésóra autonóm motivációja és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja között (lásd 8. ábra). Ez az eredmény nagyon egybevág Soós és munkatársai (2019) által publikált Egyesült Királyságbéli ($p=-0,373$) és szlovákiai tanulók ($p=-0,388$) értékeivel. Egyes külföldi szakemberek arra figyelmeztetnek, miszerint a kelet-közép-európai testnevelésórák gyakran túlzottan merev, kötött tanítási menete gátolja, hogy a diákok a szabadidős testmozgáshoz szükséges önmotivációt ebből a közegből merítsék. A testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás és a testnevelés órai autonóm motiváció között szintén negatív korrelációt találtam (lásd 8. ábra). Ez a negatív korreláció megegyezik a Soós és munkatársai (2019) által publikált azon eredménnyel, amelyben a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás és a testnevelés órai autonóm motiváció között negatív korrelációt találtak a Szlovákiában ($p=-0,192$), az Egyesült Királyságban ($p=-0,221$) és a Romániában ($p=-0,062$) tanuló diákoknál. Hein és munkatársai (2016) kutatása szerint az észti és litván diákok a testnevelő tanárok viselkedését kifejezetten kontrollálónak érzékelik. Ugyanakkor a pozitív motivációs légkör kialakítása elengedhetetlen a testnevelésórán az aktív életmód népszerűsítése érdekében (Martins 2015).

A testnevelés órai autonóm motivációban nem találtam különbséget sem a nemenkénti (fiú-leány), sem pedig az iskola helye szerinti (főváros-vidék) csoportosításban. A nemenkénti vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a leányok azok, akik nagyobb (de nem szignifikáns) autonómiatámogatást érzékelnek a szabadidőben végzett sporttevékenységük során. Az iskola helye szerinti vizsgálatnál kapott eredményeim elemzésénél a vidéki iskolákba járó tanulók voltak azok, akik magasabb (de nem szignifikáns) autonómiatámogatást érzékelnek a szabadidőben végzett sporttevékenységük során. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a nemenkénti és az iskola helye szerinti csoportok összehasonlítása alapján hiába érték el magasabb

értékeket a fiútanulók és a vidéki iskolába járó tanulók a testnevelés órai autonóm motiváció tekintetében, a feltételezésemnek megfelelően nincs szignifikáns különbség a csoportok között. Így tehát a magyarországi tanulók testnevelésórán való részvételének indíttatása egységesnek mondható.

Ezzel szemben a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában a nemenkénti (fiú-leány) és az iskola helyes szerinti (főváros-vidék) csoportosításban is találtam különbséget a vizsgáltban résztvevő tanulóknál. Meglepő, hogy a nemenkénti vizsgálat eredményei azt mutatják, a leányok azok, akik szignifikánsan magasabb autonómiatámogatást érzékelnek a szabadidőben végzett sporttevékenységük során. Ugyanilyen eredményre jutottak a romániai iskolába járó tanulók ($p=0,026$) eredményeinek elemzésénél is (Soós és mtsai 2019). Az iskola helye szerinti vizsgálatnál kapott eredményeim elemzésénél a vidéki iskolába járó tanulók voltak azok, akik szignifikánsan magasabb autonómiatámogatást érzékeltek a szabadidőben végzett sporttevékenységük során. Ezen utóbbi eredményt nem tudtam összehasonlítani nemzetközi vagy hazai kutatási eredményekkel, mivel ilyen típusú adatok a korábbi kutatásokban nem lelhetők fel.

5.2. A testnevelő tanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolat

Kutatásom második részében a testnevelőtanár, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja közötti kapcsolatot vizsgáltam (lásd 7. melléklet). Arra voltam kíváncsi, hogy melyik társadalmi szereplő van a legnagyobb hatással a magyarországi tanulók szabadidős sporttevékenységére a mindennapos testnevelés bevezetése után.

A szülők/rokonok és barátok felől érkező autonómiatámogatás mértékének feltérképezésére Hagger és munkatársai (2007) tizenkét kérdésből álló PASSES kérdőívét használtam (lásd 2. melléklet). A korreláció-analízis eredményeit a 11. ábra szemlélteti. A három társadalmi szereplő autonómiatámogatása közül a szülők/rokonok észlelt autonómiatámogatása mutatta a legerősebb szignifikáns, ugyanakkor közepes korrelációt ($r=0,468$; $p<0,000$) a szabadidőben végzett sporttevékenység

autonómiatámogatása között. Minél nagyobb mértékű a szülő részéről érkező autonómiatámogatás, annál valószínűbb, hogy a tanuló szabadidőben végzett sporttevékenységére az öndeterminált motiváció lesz a jellemző. Biróné és munkatársai 2011-ben megjelent kutatási eredményei szerint azok, akik két évnél régebben sportolnak rendszeresen, hivatkoznak a család pozitív támogató magatartására. Ennek a kutatásnak az eredményeiből az is kiderül, hogy azok, akik korán kezdenek sportolni (lásd torna, úszás stb.), akik egyéni sportot, illetve az iskolai testnevelésben nem szereplő sportágat űznek, kifejezetten kiemelik a szülői támogatás szerepét, és azt magukkal kapcsolatban pozitívan élik meg. Ide kíváncszó, s nem elhanyagolható megállapítás, hogy azok a szülők, akik autonómiatámogató szemléletmódot képviselnek, kisebb mértékben mutatnak dühöt, és viselkednek agresszíven a mérkőzések közben (Goldstein és Iso-Ahola, 2008).

A második, a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációra leginkább ható társadalmi közeg, a barátok. Sajnálatos, de a 11. ábrából az is kiolvasható, hogy a három társadalmi szereplő közül a leggyengébb, majdnem elhanyagolható korrelációs kapcsolat, a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja között áll fenn.

Nemzetközi kutatásokban ez a sorrendiség nagyon nagy eltéréseket mutat. A három társadalmi szereplő részéről érkező autonómiatámogatás tekintetében ugyanilyen sorrendet csupán a romániai iskolákba járó tanulóknál találtam. Érdekes, hogy a kutatók teljesen fordított sorrendet (testnevelőtanár, barátok, szülők/rokonok) kaptak a szlovákiai iskolába járó tanulóknál (Soós és mtsai 2019). Ennek valószínű oka abban keresendő, hogy Szlovákiában 2008 szeptembere óta az Oktatási és Nevelési Törvény az iskolák nagyobb szabadságát és autonómiáját biztosítja. Az új oktatási programon belül megjelent a „Természetben végezhető és idényjellegű sporttevékenységek” című rész, amelybe a következő sportok tartoznak: úszás, turisztika, korcsolyázás, sízés, kerékpározás, snowboard, görkorcsolya, roller stb. Az Állami Oktatási Program szintén támogatja a természetben végezhető sporttevékenységeket és a nem hagyományos újszerű sportlehetőségeket (Dobay 2020).

A barátok felől érkező autonómiatámogatásban, a Mann-Whitney U teszt eredménye alapján, nem volt szignifikáns eltérés a nemenkénti (fiú-leány) csoportok

összehasonlításakor (lásd 14. ábra). Szignifikáns különbség mutatkozott viszont a nemenkénti csoportok, szülők/rokonok és testnevelőtanár felől érkező autonómiatámogatás között (lásd 12. és 13. ábra). A szülők észlelt autonómiatámogatása a leányoknál mutatkozott magasabb mértékben, amely adat megegyezik a Soós és munkatársai (2019) által végzett nemzetközi kutatásban, a szlovákiai ($p=0,042$) és a romániai ($p=0,006$) iskolákba járó tanulók eredményeivel. A testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás a fiúknál kapott magasabb értéket, amely megegyezik a fentebb említett kutatásban az Egyesült Királyságban ($p<0,001$) tanulók eredményével.

A két iskola helye szerinti csoportok (főváros-vidék) összehasonlításában, a szülők/rokonok és a barátok felől érkező autonómiatámogatás szignifikánsan nem különbözik egymástól (lásd 16. és 17. táblázat). A testnevelőtanár felől érkező autonómiatámogatás összehasonlításakor viszont szignifikáns különbséget találtam a két csoport között. A testnevelő tanártól érkező autonómiatámogatás a fővárosi iskolákba járó tanulóknál kapott magasabb értéket. Ezen utóbbi eredményt nem tudtam összehasonlítani nemzetközi vagy hazai kutatási eredményekkel, mivel ilyen típusú adatok a korábbi kutatásokban nem lelhetők fel.

5.3. Az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve a viselkedés közötti kapcsolat

Kutatásom harmadik részében először az attitűd, a szubjektív norma, az észlelt viselkedés kontroll és a szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka közötti kapcsolatot vizsgáltam (lásd 6. melléklet). Arra voltam kíváncsi, hogy a tervezett viselkedés-elmélet elemei közül melyik gyakorolja a legnagyobb hatást a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, majd a viselkedésre. Ezen kívül nemenkénti (fiú-leány) és iskola helye (főváros vagy vidék) szerinti különbségeket vagy azonosságokat kerestem az attitűd, a szubjektív norma és az észlelt viselkedés kontroll szabadidőben végzett sporttevékenység szándéka, illetve viselkedésre gyakorolt hatásai között. A Tervezett viselkedés-elmélet (TPB) összetevőit a harmadik kérdőív utolsó részében, Ajzen (1985) ajánlása alapján mértem fel (lásd 3. melléklet). A három összetevő közül

először az attitűdre, majd a szubjektív normára és végül az észlelt viselkedési kontrollra kérdeztem rá.

Közepes pozitív korrelációs kapcsolatokat találtam mind a három szándékra ható összetevő tekintetében. A vizsgált 12-18 éves tanulók szabadidős sportolási szándék prediktorai (előre jelzői) közül legerősebben a szubjektív norma korrelált a szándékkal, azt követi az attitűd, majd a leggyengébb kapcsolat az észlelt viselkedési kontroll és a szándék között mutatható ki (lásd 19. ábra). Annak ellenére, hogy Hagger és munkatársai (2007) azt állapították meg, hogy a TPB összetevői közötti viszonyokban kevés a kultúrák közötti különbség, ezek az eredmények eltérnek a szakirodalomban publikált általános mintázattól. Ott legerősebb az attitűd, utána az észlelt viselkedési kontroll, majd a szubjektív norma következik (Armitage és Conner, 2001; Hagger és mtsai, 2002; McEachan és mtsai, 2011, Soós és mtsai 2019). A viselkedési szándékot és a viselkedést az életkor, a nem, a kulturális, az etikai és az oktatási tényezők befolyásolják (Ajzen, 2011). Ebből kifolyólag Magyarországon (is) a hozzáálláshoz, a szubjektív normához és az észlelt viselkedési kontrollhoz kapcsolódó tényezők eltérhetnek a szabadidős sporttevékenység előrejelzésében.

Ekképpen eredményeim ellentétben állnak számos korábbi tanulmányban foglaltakkal, ahol a testmozgási szándék előre jelzésének legfontosabb hatásai elsősorban az észlelt viselkedési kontrollal, másodsorban pedig a szubjektív normákkal vannak összefüggésben, míg a hozzáállás csekély hatást mutat (Norman és mtsai, 2000; Brickell és mtsai, 2006; Lazuras és mtsai, 2011, Soós és mtsai 2019). Ez a különbség adódhat a vizsgált minták életkori jellemzőiből (lásd serdülők). A szubjektív norma a cselekvés tényleges elvégzésével kapcsolatosan a környezetünkből származó társadalmi nyomásként jelenik meg (Ajzen és Fishbein 1980). Azoknál a tinédzsereknél, akik barátaik vagy kortársaik nyomása alatt állnak, vagy akiket a szüleik (vagy mások) befolyásolnak, a szubjektív normák erőteljesen előre jelzik a fizikai viselkedés szándékát (Godin és Shephard, 1986; Ajzen, 2011). A tanulókat érdekli, hogy mit várnak el tőlük, vagy a számukra fontos személyek (pl. szülők, testvérek, barátok, rokonok, hozzáértők) mit szeretnének látni egy adott helyzetben. A normák, a szándék befolyásolásán keresztül, hatást gyakorolnak a cselekvésre (Ajzen 1991). A szubjektív normák fontossága az életkor növekedésével megváltozhat, akár csökkenhet is.

A nemenkénti (fiú-leány) csoportok átlagainak összehasonlításakor csak az észlelt viselkedési kontroll tekintetében találtam szignifikáns különbséget, a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékára ható három TPB összetevő között (lásd 20. ábra). Az észlelt viselkedési kontroll olyan erőforrásokra és/vagy akadályokra utal, amelyek megkönnyítik vagy akadályozzák a viselkedésben való részvételt (Ajzen, 1985, 1991). Az észlelt viselkedési kontroll tekintetében a leánytanulók szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint a fiúk. Ez ellentétes egy korábbi lengyel kutató Sas-Nowosielski (2006) vizsgálati eredményeivel, ahol az észlelt viselkedési kontroll és a szándék közötti kapcsolat szignifikáns és mérsékelten erős volt a fiúk, míg gyenge és jelentéktelen a leányok esetében. A szándékra ható három TPB változó közül az attitűdnél és a szubjektív normánál nem találtam szignifikáns nemenkénti különbséget. Ez arra utalhat, hogy a felmérésben résztvevő, magyarországi iskolákba járó fiúk és leányok szabadidős sporttevékenységgel összefüggő hozzáállása hasonló, azaz hasonló társadalmi nyomást érzékelnek az adott viselkedésre. Sas-Nowosielski (2006) lengyelországi iskolások körében végzett kutatása során azt állapította meg, hogy bár a fiúk a fizikai aktivitás tekintetében nagyobb társadalmi nyomást érzékelnek, ez mégis a leányokat befolyásolja jobban. (Fontos adalék, hogy e nemzet szervezeti és pedagógiai kultúrája közel áll a magyarországihoz.)

A két iskola helye szerinti (főváros-vidék) csoport átlagainak összehasonlításakor szintén az észlelt viselkedési kontroll tekintetében találtam szignifikáns különbséget, a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékára ható három TPB összetevő között (lásd 21. ábra). Az észlelt viselkedési kontroll kapcsán a vidéki iskolába járó tanulók szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a fővárosi iskolába járók. A szándékra ható három TPB változó közül az attitűdnél és a szubjektív normánál, iskolák helye szerinti szignifikáns különbséget nem találtam. Ez arra utalhat, hogy a felmérésben résztvevő fővárosi, illetve vidéki iskolába járó tanulók, szabadidős sporttevékenységgel összefüggő hozzáállása hasonló, azaz hasonló társadalmi nyomást érzékelnek az adott viselkedésre. Ezen utóbbi eredményt nem tudtam összehasonlítani nemzetközi vagy hazai kutatási eredményekkel, mivel ilyen típusú adatok a korábbi kutatásokban nem lelhetők fel.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

6.1. Hipotézisek ellenőrzése

Az első hipotézisemben (H1) feltételeztem, hogy az iskolai testnevelés pozitív hatással van a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára. Ezt a feltételezésemet el kell vetnem, hiszen gyenge, majdnem elhanyagolható pozitív korrelációs kapcsolatot találtam a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás és az autonóm motiváció szabadidős kontextusa között (lásd 8. ábra). Ezen kívül közepesen szignifikáns negatív korrelációt találtam a testnevelés órai autonóm motiváció és a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációja között.

A második feltételezésem mindkét alhipotéziseiben (H2a és H2b) azt állítottam, hogy a vizsgált tanulók testnevelés órai és szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjában nincsen különbség (sem nemenkénti, sem pedig iskola helye szerinti csoportosításban). A második hipotézisem azon részét, amely szerint a testnevelés órai autonóm motivációban nincs különbség a nemenkénti és az iskola helye szerinti csoportosításban, megtartom (lásd 9. és 10. ábra). Ezzel szemben a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára megfogalmazott alhipotézisem nem megtartható, mivel a nemenkénti és az iskola helye szerinti csoportosítás esetében is szignifikáns különbséget találtam (lásd 9. és 10. ábra).

A harmadik hipotézisem (H3) – amelyben azt feltételeztem, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése ellenére még mindig a szülők/rokonok vannak a leginkább pozitív hatással a tanulók szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára – beigazolódott (lásd 11. ábra). A feltételezést a korreláció-analízis eredményei számszerűleg igazolták. A vizsgált tanulók a szülők/rokonok felől érzékelnek leginkább autonómiatámogatást a szabadidős sporttevékenységek autonóm motivációjára.

A negyedik hipotézisemben (H4a és H4b) azt feltételeztem, hogy a vizsgált magyarországi tanulóknál a három társadalmi szereplő (iskola, szülők/rokonok, barátok) részéről érkező autonómiatámogatásában a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára, sem nemenkénti (fiú-leány), sem pedig iskola helye szerinti (főváros-vidék) összehasonlításban nincsen különbség. A Mann-Whitney U teszt eredményei alapján a negyedik hipotézis azon részét, amely szerint fiú-leány

csoportosításban nincs különbség, csak a barátok részéről érkező autonómtámogatás esetében tarthatom meg (lásd 14. ábra). A nemenkénti csoportosítás összehasonlítása alapján a testnevelő tanárok és a szülők/rokonok felől érkező autonómatámogatásban szignifikáns különbséget találtam. A szülők/rokonok felől érkező autonómatámogatás a leányoknál, míg a testnevelő tanár felől érkező autonómatámogatás a fiúknál mutatott szignifikánsan magasabb értéket.

A negyedik hipotézis azon részét, amely szerint a fővárosi és vidéki iskolák tanulóinál a három társadalmi szereplő (iskola, szülők/rokonok, barátok), szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációra gyakorolt hatásában nincsen különbség, csak részben tudom megtartani. Az iskola helye szerinti csoportosítás eredményei szerint, a szülők/rokonok (lásd 16. ábra) és a barátok (lásd 17. ábra) felől érkező autonómatámogatásban nincs különbség a fővárosi vagy vidéki iskolába járó tanulók között. A testnevelőtanárról érkező autonómatámogatás viszont szignifikánsan magasabb értéket mutatott a fővárosi iskolába járó tanulók esetében.

Az ötödik hipotézis (H5) során – a szakirodalomban publikált általános mintázat alapján – azt feltételeztem, hogy a Tervezett viselkedés elmélet elemei közül az attitűdnek van a legnagyobb pozitív hatása a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra, illetve viselkedésre. Ezt a feltételezésemet el kell vetnem, mert legerősebben a szubjektív norma korrelált a szándékkal, azt az attitűd követte, majd a leggyengébb kapcsolat az észlelt viselkedési kontroll és a szándék között volt kimutatható (lásd 19. ábra).

A hatodik hipotézis első részében (H6a) azt feltételeztem, hogy különbséget találok a vizsgált fiú- és a leánytanulóknál a Tervezett viselkedés-elmélet elemeinek hatásaként, szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra. Ez a hipotézisem csak részben igazolódott be, mivel csupán az észlelt viselkedési kontroll tekintetében találtam nemenkénti szignifikáns különbséget a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra (lásd 20. táblázat). A szándékra ható három TPB változó közül az attitűdnél és a szubjektív normánál nem találtam szignifikáns nemenkénti különbséget.

Végezetül a hatodik hipotézisem második részében (H6b) azt feltételeztem, hogy nincsen különbség a vizsgált fővárosi és vidéki iskolák tanulóinál a Tervezett viselkedés-elmélet elemeinek hatásaként, szabadidőben végzett sporttevékenység szándékra. Ez a hipotézisem szintén csak részben bizonyult igaznak, mert a három TPB

változó közül az attitűdnél és a szubjektív normánál nem találtam szignifikáns különbséget az iskolák helye szerint (lásd 21. táblázat). Az észlelt viselkedési kontroll tekintetében a vidéki iskolába járó tanulók szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a fővárosi iskolába járó diákok.

6.2. Összegzés, ajánlás

A színes televíziókkal, személyi számítógéppel, lappal (hordozható számítógéppel) rendelkező háztartások számának emelkedése, az okostelefonok és a táblagépek használatának előtérbe kerülése, az internet előfizetések és az internethasználók számának növekedése, kétségtelenül hozzájárultak ahhoz, hogy a magyarországi tanulók (is) szabadidejük egy jelentős részét képernyő előtt ülve, inaktívan töltik el. Emellett az iskolába legtöbbször (sokszor indokolatlanul) autóval vagy tömegközlekedési eszközzel járnak. Az emeletek megmászását lift vagy mozgólépcső váltja ki, a személyes találkozás helyett a mindennapi kommunikáció írásban vagy telefonon zajlik, a vásárlások, postai, banki ügyletek otthonról, interneten keresztül elintézhetőek. Mindezen tényezők nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy az általános fizikai aktivitási hajlam jelentősen csökkent.

Az oktatási intézmények is kiveszik a részüket az ülő tevékenységek időtartamából, hiszen a tanórák legnagyobb része ülve történik, amelyhez hozzáadódik még az otthoni leckeírás is. Ugyanakkor kutatási eredmények támasztják alá azt, hogy az iskolák ideális környezetet biztosítanak a tanulók fizikai aktivitásának befolyásolásához, mind a testnevelésórák, mind pedig a szabadidő tekintetében (Escaron és mtsai 2019). Magyarország Európában egyedülálló abban a vonatkozásban, hogy minden általános és középiskolás tanulónak heti öt testnevelésórán kell részt vennie. A mindennapos testnevelés bevezetésének egyik célja az volt, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, és a diákokat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014).

A testnevelés órákon – a többi tanórával ellentétben – a tanulási folyamat fizikailag aktív tevékenységekkel történik. A mindennapos testnevelés bevezetésével (heti 3 x 45 percről heti 5 x 45 percre nőtt a testnevelés órára szánt időkeret) a testnevelés órai mozgásmennyiség jelentős mértékben hozzájárul a tanulók, WHO által

ajánlott (5-17 éves kor között minimum napi 60 perc közepes és nagy intenzitású testmozgás) napi fizikai aktivitásának teljesítéséhez, még akkor is, ha ez nem minden esetben jelent valódi mindennapos testnevelésórát.

Egy jól képzett és felkészült testnevelőtanár, a mozgástanuláshoz és képességfejlesztéshez szükséges megfelelő minőségű és mennyiségű gyakorlási lehetőség mellett, egy adott osztály vagy csoport előképzettségét és tudásszintjét figyelembe véve, szakszerűen megválasztott gyakorlatokkal, nagyon intenzív, fizikailag aktív tananyagfeldolgozást tud alkalmazni a testnevelés órákon. A testnevelőtanár által jól megválasztott, személyre szabott feladat, próbatétel, kihívás sikeres teljesítése komoly pozitív érzelmi állapotot válthat ki. A nehezen elérhető, de kitartással, akarattal teljesített feladatok, a sikerélménnyel együtt meghozzák az öröm érzését. A testnevelés óráknak pozitív élményt kell adniuk. A tanuló alig várja a következő órát, és jókedvvel térjen vissza. Az öröm érzésének kiváltása nem egyszerű feladat a testnevelő tanárok számára, hiszen a testnevelés órák mozgásanyaga az eltérő képességű tanulóknak eltérő kihívásokat jelent. Sokan azt gondolják, hogy a játék jó megoldás a pozitív érzelmi állapot kiváltására. Ez azonban csak részben igaz, mivel a nyertes mellett minden játéknak van vesztese is.

A testnevelő tanárok feladata, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével megnövekedett óraszámot tartalmazó, szórakoztató, innovatív mozgástevékenységgel töltsék meg, olyanokkal, amelyek lekötik a tanulókat. Mindez új kihívások elé állítja a testnevelőket, hiszen a fiatal generáció az élete nagy részét virtuális térben tölti, nagyobb autonómiát követel, egyszerre több feladatot is képes ellátni, a hagyományos oktatási módszereket unalmasnak találja. Ebből kifolyólag szükség van a saját követelményeiknek megfelelő oktatásra (Cilliers, 2017). A „Z” generáció tagjai (az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején születettek) az auditív (előadások és beszélgetések) tanulást nem kedvelik, az interaktív játékokat, az együttműködési projekteket és kihívásokat részesítik előnyben (Rothman, 2016). Nem könnyíti meg a testnevelő tanárok helyzetét az sem, hogy az oktatás szempontjából rendkívül befolyásoló tényező az adott tanintézmény infrastrukturális feltételrendszere (tornaterem és annak nagysága, sportudvar, játszótér, az iskola közelében található uszoda, korcsolyapálya stb.), a sportszertár felszereltsége (sportszerek, kéziszer, tornaszerek száma és állapota), a tisztálkodási feltételeket is biztosító öltözők száma és

állapota, a tanintézmény hagyományai, valamint bizonyos esetekben az időjárás is. Mindemellett a vizsgált korosztálynál a testnevelő tanároknak, az egyetemen szerzett tudásuk birtokában, figyelembe kell venniük, hogy egy azonos korú tanulókból álló osztályon belül is eltérő lehet a diákok fejlődési üteme, ezáltal nagyon nagy egyéni különbségek alakulhatnak ki a növekedésben, a fejlettségben és a testalkatban.

A testnevelő tanárnak – a tanári kompetenciák magas szintű birtoklásán túl – egyedi módon kell rendelkeznie a motoros tanításhoz szükséges képességekkel, azaz képesnek kell lennie a mozgástanításra. A „digitális bennszülöttek” elmozdítása a képernyő előtt csak jól megkomponált, színes és innovatív tanórai tartalmak biztosításával lehetséges. A tradicionális információátadási módok (pl. tanári utasítás, bemutatás, bemutattatás, feladatkártyák stb.) mellett a testnevelés órákon is – amennyiben ezt az adott intézmény eszközellátottsága lehetővé teszi – alkalmazni kell a „Z” generáció számára is érdekes modern eszközöket (pl. digitális tábla, mobiltelefon, tablet). A rövid, tömör utasítások mellett, a végrehajtandó feladat megjelenítése valamilyen digitális eszközön, az exergame-k (mozgásalapú videojátékok) alkalmazása, az okosórák használata a teljesítmény értékeléséhez, mind-mind ösztönzően hathatnak a mozgásos tevékenységekben való részvételre.

A testnevelés órákon a digitális eszközöknél sokkal könnyebben hozzáférhető motiváló hatású eszköz a zene, amelyet indokolatlanul kevés pedagógus használ az oktatás során. A testnevelés órákon nem csak a torna, és azon belül a női talajgyakorlat fontos része a zene, hanem számos területen lehet még használni, mint például a bemelegítések alkalmával, a képességfejlesztő órák, testtartásjavító gyakorlatok, levezető/relaxációs gyakorlatok, a ritmikus gimnasztika és aerobik mozgásanyagának kísérőjeként. Természetesen az iskolai fellépéseken/bemutatókon, szalagavató műsorokon, osztálytáncok összeállításakor is helyet kaphat a zeneszó. Napjainkban egyre több nemzetnél használnak zenét a gerendán történő képességfejlesztésekhez is.

Egy 2017-ben megjelent – a zene szervezetre és teljesítőképeségre gyakorolt hatásáról szóló – cikkben számos hazai és külföldi kutatásra alapozva publikálták a szerzők azt a tényt, hogy az ember fizikai és mentális reakciói (légzés, pulzus, hangulat, koncentráció stb.) a zene hatására megváltoznak (László és Jegonyán 2017). Az alkalmazott zenék (harmonikus, dinamikus stb.) frekvencia és rezonancia hatásai eltérőek, hiszen stílustól függően más-más eszköztárral rendelkeznek. Egy dallamos

zene választása esetén a szervezetünkben oldódik a feszültség, míg egy gyors zene emeli a pulzusszámot. Ebből adódóan fontos megfelelően végiggondolni, hogy a szükséges hatás elérése érdekében milyen zenét alkalmazunk a testnevelésóra adott szakaszában. Véleményem szerint a testnevelés órákon használt zene kiválasztásakor az életkor előrehaladtával bátran lehet egyre nagyobb lehetőséget biztosítani a tanulók számára, már csak azért is, hogy érezhessenek némi autonómiát.

A rövidtávú testnevelés órai célokon kívül, a mindennapos testnevelés bevezetésének hosszú távú céljait, csak belső motivációjú diákjainkkal érhetjük el. Annak érdekében, hogy a pedagógusok hatékonysága e tekintetben is megfeleljen az elvárásoknak, mindenképpen szükséges a testnevelő tanárok szakmai-módszertani fejlődése. A vizsgált korosztálynál (az egyéni fejlettségi szinteket figyelembe véve) egyre nagyobb szerepet kell kapnia olyan foglalkoztatási formák alkalmazásának, amelyek nagyfokú differenciálást tesznek lehetővé. Ilyenek az együttes, csoportonkénti és egyenkénti csapatfoglalkoztatási formák, amelyek nagyfokú tanári szervezőkészséget, odafigyelést és rutint feltételeznek. Mivel a testnevelőtanár nem tud minden csapat gyakorlási helyszínén közvetlenül ott lenni, ezért egyes feladatokat a tanulók vagy önállóan, vagy a csapat tagjaival összedolgozva hajthatnak végre. Mindez nagymértékben elősegítheti a tanulók fejlődés iránti igényének kialakulását. Ezeken a testnevelés órákon tapasztalt autonómiaérzet és/vagy a csapatban végzett feladatok aktivizáló hatása jelentősen hozzájárulhat az autonóm motiváció kialakításához.

A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptantervben használt Testnevelés és sport műveltségi terület elnevezést a 2020-ban megjelenő NAT-ban felváltotta a Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület elnevezés. Egy magas színvonalú testnevelésóra olyan ismereteket, készségeket, képességeket és viselkedésmintákat nyújt a tanulóknak, amelyek által egész életük során fizikailag aktívak maradnak (Houston és Kulinna 2014). Az iskolai testnevelés a célját igazán akkor éri el, ha a tanítványok a mindennapjaikban képessé válnak szívesen és tudatosan alkalmazni a tanórán tanultakat.

Kutatásom eredményeiből azt a következtetést vontam le, hogy Magyarországon a transzkontextuális modellben közvetett hatásként (a testnevelésórai autonóm motiváción keresztül) jelölt kapcsolat, a testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás, általában véve annyira gyenge, hogy szinte alig hat a

szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára. Ez további kutatási kérdéseket vet fel: ennek – a fentebb felsoroltak közül – vajon mi állhat a háttérben (a dologi feltételek hiánya, a nem ideális pedagógiai módszerek, az iskolák értékrendje vagy a testnevelőtanár személyisége stb.) A testnevelő tanárok – habár nincsenek ott a tanulóik szabadidős fizikai aktivitásakor – szerepet játszanak a motiváció kialakításában. Tapasztalatom szerint sajnos a testnevelő tanárok azt sem értékelik minden esetben kellőképpen, ha a tanuló versenyszerűen sportol, sőt eredményeket ér el. Mint a többi tantárgynál, itt is ösztönzően hathat, ha a tanulóknak házi- vagy szorgalmi feladatot adunk, és azt akár érdemjeggyel is értékeljük.

Kutatási eredményeim alapján kijelenthető, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése ellenére még mindig a szülők/rokonok vannak a leginkább pozitív hatással a tanulók szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára. A vizsgált tanulók közül a leányok érzékelnek nagyobb autonómiatámogatást a szülők részéről. Azt is megállapíthattam, hogy ez a támogatás független az iskola helyétől (fővárosi vagy vidéki).

A család az elsődleges szocializáció színtere, ahol a gyermek elsajátítja azokat a normákat, értékeket, szabályokat, ideértve a pozitív és negatív szokásokat is, amelyek élete végéig elkísérik. A kezdeti évek jelentik az alapokat, melyek szinte kitörölhetetlenek nyomokat hagynak a gyermekekben, akármilyen élethelyzetbe kerülnek később. Komoly hatással bír a szülők/rokonok személyes példamutatása. Gombocz (1997) előszocializációnak nevezi azt, amikor a család értékválasztásának tudható be a gyermekkorban megkezdett sportolás. Egy olyan családban, ahol az apa és/vagy anya sportol, a gyermek sportszocializációja már korán megkezdődik. A rendszeres sportolás megismerése olyan érték (rendszeresség, kitartás, fáradtság leküzdése, fegyelmezettség, szabályok betartása, felelősségérzet), amely később az élet minden területére pozitív hatással lehet. A sporttevékenyének üzése alkalmával nagyon fontos a szülők részéről érkező dicséret, biztatás, mert ezzel a mozgás iránti motiváció is növelhető.

Kutatási eredményeimből az is kiderült, hogy a magyarországi 12-18 éves tanulók esetében a szülők/rokonok mellett a barátok is komoly szerepet játszanak a fiatalok fizikai aktivitással kapcsolatos szokásainak kialakulásában. Abban a baráti közegben, ahol a mozgás közkedvelt, a sport népszerű, az egészség divatos, a fiatalok

követni fogják a fizikailag aktív életmódot. Nagy felelőssége van tehát a kortárs csoportoknak abban, hogy milyen példát mutatnak magatartásukkal, milyen példaképek, hiszen a csoportba tartozás miatt követik őket. A barátok részéről érkező autonómiatámogatást a vizsgálatban résztvevő tanulók nemtől és iskolahelytől függetlenül egyformán érzékelték.

A gyermek-szülő-testnevelőtanár-barát a leghatékonyabban együtt képes formálni a vizsgált korosztály sporttevékenységekhez való hozzáállását. Nagyon fontos, hogy a szülők/rokonok és a barátok mellett a testnevelő tanároknak is jelentős szerepe legyen a szabadidőben végzett sporttevékenység motiválásában, és ezzel az egészséges életmód kialakításában is. A testnevelő tanárok részéről nagyobb autonómiatámogatást észleltek a fiúk és a fővárosi iskolába járó tanulók. A családi nevelés után az intézményes nevelés (óvoda, általános és középiskola) szinterein olyan tanulók is kapcsolatba kerülnek a mozgással, akik a sportolást kevésbé támogató közegből (családból) érkeznek. Emellett a sportos családból érkező tanulók más sportágakkal, mozgásformákkal is megismerkedhetnek, így szélesebb körűvé válhat a választási lehetőségük.

A szubjektív norma, a cselekvés tényleges elvégzésével kapcsolatosan, a környezetünkből származó társadalmi nyomásként jelenik meg (Ajzen és Fishbein 1980). A társadalmi normák egyfajta „szabályrendszer” jelentenek, ami a helyes és a helytelen megkülönböztetésére szolgál. Az egyének mindig a saját szubjektumukon keresztül érzékelik őket. A társadalmi normák általános törvényekben és/vagy fontos emberek és szervezetek kinyilatkozásaiban jelennek meg, és valamilyen kommunikációs csatornán keresztül közvetítődnek. A mindennapos testnevelés törvényi előírásával megjelent az az általános elvárás is, hogy a tanulók a mindennapok során fizikailag aktívabbak legyenek.

A normák hatása úgy jelenik meg, hogy a minket körülvevő személyek, csoportok (család, barátok, pedagógusok stb.) mennyire várják el azt, hogy az adott cselekedetet megtegyük (szabadidőnkben végezzünk sporttevékenységet), vagy éppen ne tegyük meg (azaz inaktív életmódot folytassunk). Emellett az is szempont, hogy mi mennyire akarunk ennek az elvárásnak megfelelni. A tanulókat érdekli, hogy mit várnak el tőlük, illetve a számúkra fontos személyek (pl. család, barátok, hozzátartozók) mit szeretnének látni egy adott helyzetben.

Az egyén szubjektív normái a szocializációs folyamatok során alakulnak ki. Ebből kifolyólag gyermekkorban jelentős szerepe van a szülőknek és a közvetlen családtagoknak, a későbbiekben a kortársaknak, valamint az intézményes nevelésben szerepet játszó felnőtteknek (gondozók, óvónők, tanárok, edzők stb.). Fontos szerepe van annak is, hogy ezek a személyek miként viselkednek, azaz ők megteszik vagy sem a vizsgált tevékenységet, hiszen ők mintaként jelennek meg. Feltételezhető, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók körül lévő, számukra fontos emberek, a szabadidejükben végeznek sporttevékenységet.

Az észlelt viselkedési kontroll a cselekvés elvégzésének könnyűségét vagy nehézségét jelenti. Az érzés a múltban történt tapasztalatok és az előre jelzett nehézségek fényében alakul ki, valamint tükrözi az észlelt képességek és akadályok hatását a viselkedésbe való bekapcsolódásra. Az észlelt kontrollt befolyásolják a megküzdésre fordítandó erőforrások, az egyéni lehetőségek vagy a lehetséges akadályok azok, amelyek a cselekvés megvalósulása során felbukkanhatnak. Vizsgálati eredményem azt mutatják, hogy a vidéki tanulók abban az esetben fogják a szabadidőben végzett testedzés iránti szándékukat kialakítani, ha bíznak a saját képességeikben, és úgy érzik, hogy a felmerülő akadályok nem hátráltathatják őket a kitűzött céljuk megvalósításában. Ezzel képesek ellenőrzés alatt tartani a cselekvésüket, vagyis el tudják érni a kitűzött céljaikat.

Disszertációm aktualitását az is mutatja, hogy az elmúlt évtizedben megszorodtak a mindennapos testnevelés témában megjelent tanulmányok (tárgyi és személyi feltételek, értékorientáció, fitességi hatás, mentortanári vélemények, attitűdvizsgálatok stb.). A minőségelvű testnevelés elérése érdekében számos továbbképzést tartottak, az azonban még nem derült ki, hogy a megismert „új” módszerek mennyire bizonyulhatnak hatékonyak, használhatónak a mindennapos testnevelés során. A gazdag szakirodalom ellenére még senki nem vizsgálta a mindennapos testnevelés hatását a szabadidőben végzett sporttevékenységekre. A transzkontextuális modell eredményeiből szerzett információkkal az is meghatározható, hogy mely területeken lehet és érdemes beavatkozni a tanulók még intenzívebb szabadidős sporttevékenységének kiváltása érdekében.

A kérdőívek megfelelő mérőeszköznek bizonyultak a vizsgálatom során, ugyanakkor egy jövőbeli kutatásra vonatkozóan érdemes lenne megfontolni a kérdőívek

lerövidítésének lehetőségét. A három felmérési időpont miatt viszonylag nagy volt a tanulói lemorzsolódás, illetve az intézményvezetők is soknak tartották azt az időt, amit a kérdőívek kitöltésére kellett szánni.

A mindennapos testnevelés bevezetésekor felvetődött problémákon túllépve mára már a megoldások lehetőségei kerültek előtérbe. Ebből kifolyólag aktuális lehet egy újabb longitudinális vizsgálat annak eldöntésére, hogy vajon jó úton jár-e a magyarországi mindennapos iskolai testnevelés.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Doktori értekezésemben arra kerestem a választ, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését követően, a 12-18 éves magyarországi tanulóknál a testnevelés órai nevelés-oktatás hatással van-e az iskolai környezeten kívüli, szabadidős sporttevékenységben történő részvétel szándékára, illetve a tanulók viselkedésére. Emellett fontosnak tartottam beazonosítani azokat a tényezőket (család/rokonok és barátok; attitűd, szubjektív norma és PBC), amelyek a tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát, majd megvalósuló sporttevékenységét leginkább befolyásolják. Ezen kívül nemenkénti (fiú, leány) és az iskola helye (fővárosi vagy vidéki intézmény) szerinti különbségeket is kerestem a szabadidőben végzett sporttevékenység gyakoriságát befolyásoló tényezők között.

A felmérés a 2015/2016-os tanévben zajlott, amikor a tanulók számára már kötelező volt a heti öt testnevelésóra. Minden iskolatípusból, illetve fővárosi (budapesti) és vidéki iskolákból egyaránt, összesen 465 tanuló vett részt a vizsgálatban. Három időpontban, önkitöltős kérdőívekkel (SCQ, PLOC, PASSES szülők/rokonok és barátok, BREQ) végeztem a felmérést.

A kutatási eredményekből az látszik, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése ugyan hozzájárul a tanulók napi fizikai aktivitásajánlás teljesítéséhez – lásd heti 3 x 45 percről 5 x 45 percre nőtt a testnevelés órára szánt időkeret –, a diákok azonban nem ebből a közegeből merítik a szabadidős testmozgáshoz szükséges önmotivációjukat. A testnevelőtanár részéről érkező autonómiatámogatás annyira gyenge, hogy szinte alig hat a szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára. A három társadalmi szereplő közül főként a szülők vannak pozitív hatással a tanulók szabadidőben végzett sporttevékenység autonóm motivációjára. A vizsgálatban részvevő tanulóknál leginkább a szubjektív normák befolyásolják a szabadidőben végzett sporttevékenység szándékát, és gyakorolnak hatást a cselekvésre. A fiúk a testnevelő tanárok, míg a leányok a szülők/rokonok részéről érzékelnek nagyobb autonómiatámogatást. A leányoknak erősebb az autonóm motivációjuk a szabadidős sporttevékenységek terén, illetve magasabb észlelt viselkedéskontrollal rendelkeznek. A fővárosi iskolákba járó tanulók nagyobb autonómiatámogatást érzékelnek a testnevelő tanárok részéről. A vidéki iskolákba járó tanulóknak erősebb az autonóm motivációjuk a

szabadidős sporttevékenységek terén, illetve magasabb észlelt viselkedéskontrollal rendelkeznek.

8. SUMMARY

In my doctoral dissertation I was curious to know whether the Physical Education of Hungarian students aged 12-18 has an effect on the intention to participate in leisure sports activities outside the school environment, and on the students' behaviour after the introduction of daily Physical Education. Besides, I thought it was important to identify the factors (family/relatives and friends; attitude, subjective norm and PBC) that most influence the students' intention to do sports in their free time and the sports activities that are then carried out. In addition, I also searched for differences in factors influencing the frequency of leisure-time sports activities by gender (boys, girls) and by school locations (capital, countryside).

The survey was carried in the 2015/2016 academic year, when five physical education classes per week were already required for all students. A total of 465 students took part in the study from all types of schools, from both metropolitan (Budapest) and rural schools. I completed the survey at three times with self-administered questionnaires (SCQ, PLOC, PASSES parents/relatives and friends, BREQ).

The research results show that although the introduction of daily physical education contributes to the fulfillment of the daily physical activity recommendation for students – see the time frame for physical education classes increased from 3 x 45 minutes to 5 x 45 minutes per week –, this is not, however, the only source of self-motivation for leisure-time physical activity. The autonomy support from the physical education teacher is so weak that it has almost no effect on the autonomous motivation of leisure sports activities. Among the three social actors, mainly the parents have a positive effect on students' autonomous motivation for sports during their free time. For students participating in the study, the subjective norms are the main factors influencing the intention to engage in leisure-time sports activities and having an impact on the action. Boys perceive greater autonomy support from physical education teachers, while girls perceive it from parents/relatives. Girls have stronger autonomous motivation in the field of leisure sports and have a higher perceived behavioral control. Pupils attending schools in the capital perceive greater autonomy support from physical education teachers. Pupils attending schools in the countryside have stronger autonomous

motivation in the field of leisure sports activities and have higher perceived behavioral control.

9. IRODALOMJEGYZÉK

- Ajzen I, Fishbein M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Ajzen I. (1985) From intention to action: A Theory of Planned Behaviour. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen I. (1991) The theory of planned behavior. *Organ Behav Hum Decis Process*, 50(2): 179-211.
- Ajzen I. (2002) Perceived behavioural control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behaviour. *J App Soc Psychol*, 32(4): 665-683.
- Ajzen I. (2011) The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychol Health*, 26(9): 1113-1127.
- Ajzen I. (2015) The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: A commentary on Sniehotta, Pesseau, and Araujo-Soares. *Health Psychol Rev*, 9(2): 131-137.
- Aljuhani O, Sandercock G. (2019) Contribution of physical education to the daily PA of schoolchildren in Saudi Arabia. *Int J Environ Res Pub Health*, 16(13): 2397.
- American College of Sports Medicine; American Heart Association, 2007.
- Ames C, Archer J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *J Educ Psychol* 80(3): 260-267.
- Armitage CJ, Conner M. (2001) Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *Br J Soc Psychol*, 40(4):471-499.
- Armstrong N, Balding J, Gentle P, Kirby B. (1990) Patterns of physical activity among 11 to 16 year old British children. *BMJ*, 301(6745): 203-205.
- Aubert S, Barnes JD, Abdeta C, Nader PA, Adeniyi AF, Aguilar-Farias N, Tenesaca DS, Bhawra J, Brazo-Sayavera J, Cardon G, Chang CK. (2018) Global matrix 3.0 physical activity report card grades for children and youth: results and analysis from 49 countries. *J Phys Act Health*, 15(S2): S251-73.
- Bachmann GR, John Deborah R, Rao Akshay R. (1993) Childrens Susceptibility to Peer Group Purchase Influence: An Exploratory Investigation, *Adv Cons Res*, 20: 463 – 468.

- Barkoukis V, Hagger MS. (2009) A test of the trans-contextual model of motivation in Greek high school pupils. *J Sport Behav*, 32(2): 152-174.
- Barkoukis V, Hagger MS, Lambropoulos G, Tsorbatzoudis H. (2010) Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *Br J Educ Psycho*, 80(4): 647-670.
- Barsiné DI, Hamar P, Soós I. (2020a) A tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát befolyásoló tényezőinek modellje Ajzen Tervezett viselkedés elmélete alapján. *Magy Sporttud Szle*, 21(4): 3-10.
- Barsiné DI, Ling J, Tóth L, Hamar P, Soós I. (2022) The effect of the introduction of daily physical education classes on the leisure activities of Hungarian students. *Cogn Brain Behav An Interdiscip J*, 26(1): 1-17.
- Barsiné DI, Soós I, Hamar P. (2019) Magyarországi tanulók fizikai aktivitásának és inaktivitásának vizsgálata 12-18 éves tanulók körében. *Magy Sporttud Szle*, 20(1): 3-9.
- Barsiné DI., Soós I, Hamar P. (2020b) A fizikailag aktív szabadidő eltöltés helye és szerepe a 12-18 éves tanulók heti időrendjében a mindennapos testnevelés tükrében. *Fejlesztő pedagógia - Pedagógusoknak karantén idejére*, 31(1-3): 23-28.
- Biddle SJH, Ciaccioni S, Thomas G, Vergeer I. (2019) Physical activity and mental health in children and adolescents: an updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychol Sport Exerc*, 42:146-55.
- Biddle SJH, Gorely T, Marshall SJ, Cameron N. (2009) The prevalence of sedentary behavior and physical activity in leisure time: a study of Scottish adolescents using ecological momentary assessment. *Prev Med*, 48(2): 151-155.
- Biddle SJH, Gorely T, Stensel DJ. (2004) Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *J Sport Sci*, 22(8): 679-701.
- Biróné NE. (2004) Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- Biróné NE. (2011) (szerk.) Sportpedagógia. Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft., Pécs 2011: 1-217.

- Brickell TA, Chatzisarantis NLD, Pretty GM. (2006) Using past behaviour and spontaneous implementation intentions to enhance the utility of the theory of planned behaviour in predicting exercise. *Br J Soc Psychol*, 11(2): 249-262.
- Broderson NH, Steptoe A, Boniface DR, Wardle J. (2007) Trends in physical activity and sedentary behaviour in adolescence: ethnic and socioeconomic differences. *Br J Sports Med*, 41(3): 140-144.
- Bull FC, Al-Ansari SS, Biddle S, Borodulin K, Buman MP, Cardon G, et al. (2020) World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Br J Sports Med*, 54(24): 1451-62.
- Carson V, Hunter S, Kuzik N, Gray CE, Poitras VJ, Chaput JP, Saunders TJ, Katzmarzyk PT, Okely AD, Connor Gorber S, Kho ME. (2016) Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Appl. Physiol. Nutr. Metab*, 41(6 Suppl 3): S240-65.
- Chatzisarantis NLD, Hagger MS, Biddle SJH, Smith B, Wang JCK. (2003) A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *J Sport Exerc Psychol*, 25(3): 284-306.
- Cilliers EJ (2017) The challenge of teaching generation Z. *People: int j soc sci*, 3(1): 188-198.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2012) Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Deci EL, Ryan RM, Guay F. (2013) Self-determination theory and actualization of human potential. In McInerney, D. M., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Guay, F. (szerk.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 109-133.
- Deci EL, Ryan RM, Williams GC. (1996) Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learn Individ Differ*, 8, 165-183.
- Deci EL, Ryan RM. (1985) The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *J Res Pers*, 19(2): 109-134.
- Deci EL, Ryan RM. (1995) Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

- Deci EL, Ryan RM. (2000) The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq*, 11(4): 227-268.
- Deci EL, Ryan RM. (2002) *Handbook a self-determination research*. Rochester, NY, USA: University of Rochester Press.
- Deci EL, Ryan RM. (2012) Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In Ryan, R. M. (szerk.), *The Oxford handbook of human motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 85-107.
- Deci EL, Vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM. (1991) Motivation in education: The self-determination perspective. *Educa Psychol*, 26(3&4): 325-346.
- Després J-P. (2016) Physical activity, sedentary behaviours, and cardiovascular health: When will cardiorespiratory fitness become a vital sign? *Can J Cardiol*, 32(4): 505-513.
- Dorsch TE, Smith AL, Dotterer AM. (2016) Individual, relationship, and context factors associated with parent support and pressure in organized youth sport. *Psyc Sport Exerc*, 23(1): 132-141.
- Dudley DA, Okely AD, Pearson P, Cotton WG, Caputi P. (2012) Changes in physical activity levels, lesson context, and teacher interaction during physical education in culturally and linguistically diverse Australian schools. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 9:1-9.
- Ede S, Kamphoff CS, Mackey T, Armentrout SM. (2012) Youth hockey athletes’ perceptions of parental involvement: They want more. *J Sport Behav*, 35(1): 3-18.
- Ekelund U, Anderssen S, Andersen LB, Riddoch CJ, Sardinha LB, Luan JA, Froberg K, Brage S. (2009) Prevalence and correlates of the metabolic syndrome in a population-based sample of European youth. *Am J Clin Nutr*, 89(1): 90-6.
- Escaron AL, Vega-Herrera C, Steers N, Chung J, Martínez C, Hochman M, Lara M. (2019) Factors Associated with Leisure Time Physical Activity among Schoolchildren in a Predominantly Latino Community. *J. Sch. Health*, 89(6): 444-451.
- Felton GM, Pate RR, Parsons MA, Ward DS, Saunders RP. (1998) Health risk behaviors in rural sixth graders. *Res Nurs Health*, 21(6): 475-485.

- Finkenbergh ME. (1991) Sex and ethnicity as factors for participation in physical activity. *Int J Phys Educ*, 28: 23-26.
- Fourie JJ, Saayman M, Slabbert E. (2011) The leisure and sport participation patterns of high school learners in Potchefstroom. *S Afr J Res Sport Phys Educ Recreat*, 33(1): 65-80.
- Földesiné Szabó Gy, Gál A, Dóczy T. (2010) *Sportszociológia*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Frenkl R. (1978) Életmód, egészség, sport. In: *Tanulmányok a testnevelés- és sporttudományok köréből*. 219-228.
- Fritz J, Cöster ME, Rosengren BE, Karlsson C, Karlsson MK. (2020) Daily school physical activity improves academic performance. *Sports (Basel)*, 8(6): 83.
- Fuchs R, Powell KE, Semmmer NK, Dwyer JH, Lippert P, Hoffmeister H. (1988) Patterns of physical activity among German adolescents: The Berlin-Bremen study. *Prev Med*, 17: 746-763.
- Gagné M, Deci EL. (2005) "Self-determination theory and work motivation." *J Organ Behav* 26(4): 331-362.
- Giannitsopoulou E, Kosmidou E, Zisi V. (2010) Examination of parental involvement in Greek female athletes. *J Hum Sport Exerc*, 5(2): 176-187.
- Godin G, Shephard RJ. (1986) Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57: 1. 41-52.
- Goldstein JD, Iso-Ahola SE. (2008) Determinants of parents' sideline-rage emotions and behaviors at youth soccer games. *J Appl Soc Psychol*, 38(6): 1442-1462.
- Gombocz G. (2008) *Serdülő és ifjúsági korú sportolók sportegyesületi nevelésének néhány kérdése – kézi- és kosárlabda utánpótlás edzők empirikus vizsgálatának tükrében*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- Gombocz J. (1997) A sportoló szocializációja és nevelése. *Kalokagathia*, 35(1/2): 83-94.
- Gonzalez-Cutre D, Sicilia A, Beas-Jimenez M, Hagger MS. (2014) Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scand J Med Sci Sports*, 24(4): 306-319.

- Gorely T, Biddle SJH, Marshall SJ, Cameron N. (2009) The prevalence of leisure time sedentary behaviour and physical activity in adolescent boys: an ecological momentary assessment approach. *Int J Pediatr Obes*, 4(4): 289-298.
- Guay F, Mageau GA, Vallerand RJ. (2003) On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down and bottom-up effects. *Pers Soc Psychol Bull*, 29, 992-1004.
- Guillaume M, Lapidus L, Bjorntorp P, Lampert A. (1997) Physical activity, obesity, and cardiovascular risk factors in children. The Belgian Luxemburg Child Study II. *Obes Res*, 5: 549-556.
- Guthold R, Stevens GA, Riley LM, Bull FC. (2020) Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health* 4(1): 23-35.
- Hagger MS, Chatzisarantis NL, Hein V, Pihu M, Soós I, Karsai I, Lintunen T, Leemans S. (2009) Teacher, peer, and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four cultures. *Psychol Health*, 24(6): 689-711.
- Hagger MS, Chatzisarantis NL. (2012) Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *Eur J Psychol Educ*, 27(2): 195-212.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Barkoukis V, Wang CKJ, Baranowski J. (2005) Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the Trans-Contextual Model. *J Educ Psychol*, 97(3): 376-390.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Culverhouse T, Biddle SJ. (2003) The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *J Educ Psychol*, 95(4): 784-795.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Biddle SJH. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *J Sport Exerc Psychol*, 24(1): 3-32.

- Hagger MS, Chatzisarantis NLD. (2007) The trans-contextual model of motivation. In: Hagger MS, Chatzisarantis NLD. (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53-70.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD. (2016) The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Rev Educ Res*, 86(2): 360-407.
- Hagger MS, Weed ME. (2019) DEBATE: Do behavioral interventions work in the real world. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 16(1): 36.
- Hamar P. (2005) A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10): 68-75.
- Hamar P. (2008) *Sportismeretek I. Testnevelés- elmélet*. Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet, Budapest.
<http://www.jozsefa-gy.sulinet.hu/tananyagok/testnevelmdrhamarpal.pdf>
- Hamar P. (2016) *Magyarországi iskolai testnevelés 2016 – Made in Hungary?* Budapest, MTA PTB Szomatikus-nevelési Albizottság, Magyar Sporttudományi Társaság, Testnevelési Egyetem.
- Hamar P. (2022) *Testnevelés. Tudomány – Tervezés – Oktatás – Értékelés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hamar P, Peters DM, Van Berlo K, Hardman K. (2006) Physical education and sport in Hungarian schools after the political transition of the 1990s. *Kinesiology*, 38(1): 86-93.
- Hamar P, Biddle S, Soós I, Takács B, Huszár Á. (2010) The prevalence of sedentary behaviours and physical activity in Hungarian youth. *Eur J Public Health*, 20(1): 85-90.
- Hamar P, Karsai I, Prihoda G, Makszin CSÁ, Boros-Bálint J. (2017) Physical education teachers' views of best practice on physical education teaching in Hungary in the period of introducing daily physical education. *PedActa*, 7(2): 1-10.
- Hein V, Emeljanovas A, Mieziene B. (2016) A cross-cultural validation of the controlling teacher behaviour scale in physical education. *Eur Phys Educ Rev*, 4, 1-16.

- Herpainé Lakó J. (2021) A társas hatások szerepe a sportolási szokások alakulásában. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a sporttudomány köréből* 50: 7-18.
- Hoare E, Milton K, Foster C, Allender S. (2016) The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 13(1): 108-30.
- Houston J, Kulinna P. (2014) Health-related fitness models in physical education. *Strategies*, 27(2): 20-26.
- Hutmacher D, Eckelt M, Bund A, Steffgen G. (2020) Does motivation in physical education have an impact on out-of-school physical activity over time? A longitudinal approach. *Int J Environ Res Public Health*. 17(19): 7258.
- Ignarro LJ, Balestrieri ML, Napoli C. (2007) Nutrition, physical activity and cardiovascular disease: An update. *Cardiovasc Res*, 73(2): 326-340.
- Kantomaa MT, Tammelin TH, Näyhä S, Taanila AM. (2007) Adolescents' physical activity in relation to family income and parents' education. *Prev Med*, 44(5): 410–415.
- Kariippanon KE, Cliff DP, Okely AD, Parrish A-M. (2019) Flexible learning spaces reduce sedentary time in adolescents. *J Sci Med Sport*, 22(8), 918.
- Keresztes N, Pluhár Zs, Pikó B. (2003) A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magy Sporttud Szle*, 4: 43-47.
- Kimm SYS, Glynn NW, Kriska AM, Fitzgerald SL, Aaron DJ, Similo SL, McMahon RP, Barton BA. (2000) Longitudinal changes in physical activity in a biracial cohort during adolescence. *Med Sci Sports Exerc*, 32(8): 1445-1454.
- Klaričić I, Vidranski T. (2021) Differences in physical activity level of young school-age children from rural and urban community. *Medica Jadertina*, 51(1): 23-29.
- Koivula N. (1999) Sport participation: Differences in motivation and actual participation due to gender typing. *J Sport Behav*, 22(3): 360-380.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2011) A háztartások fogyasztásának színvonala és szerkezete, 2010, Statisztikai tükör. 5(79).
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/haztfogy/haztfogy10.pdf>

- Kristjansdottir G, Vilhjalmsón R. (2001) Sociodemographic differences in patterns of sedentary and physically active behavior in older children and adolescents. *Acta Paediatr*, 90(4): 429-435.
- Kurdaningsih SV, Sudargo T, Lusmilasari L. (2016) Physical activity and sedentary lifestyle towards teenagers' overweight/obesity status. *Int J Community Med Public Health*, 3(3): 630-635.
- Lantz CD, Schroeder PJ. (1999) Endorsement of masculine and feminine gender roles: Differences between participation in and identification with athletic role. *J Sport Behav*, 22(4): 545-557.
- László A, Jegonyán O. (2017) Több siker a sportban és az életben a zene, a tánc, a stílus és az etikett segítségével. *Magyar Edző*, 20(1), 13-14.
- Lazuras L, Ourda D, Barkoukis V, Tsorbatzoudis H. (2011) A study of predictors of adolescents' physical activity intentions. *Psychol Soc Educ*, 3(2): 69-81.
- Lee E-Y, Spence JC, Tremblay MS, Carson V. (2018) Meeting 24-hour movement guidelines for children and youth and associations with psychological well-being among South Korean adolescents. *Ment Health Phys Act*, 14: 66-73.
- Leech T, Marston R. (2016) Promoting physical activity beyond physical education by facilitating student-designed games. *J Physical Education, Recreation Dance*, 87(9): 8-13.
- Leff S, Hoyle R. (1995) Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *J Youth Adolesc*, 24(2): 187-203.
- Lenskyj H. (1990) Power and play: Gender and sexuality issues in sport and physical activity. *Int Rev Sociol Sport*, 25(3): 235-245.
- Lounassalo I, Salin K, Kankaanpää A, Hirvensalo M, Palomäki S, Tolvanen A, Yang X, Tammelin TH. (2019) Distinct trajectories of physical activity and related factors during the life course in the general population: a systematic review. *BMC Public Health*, 19(1): 271-283.
- MacPhail A, Gorely T, Kirk D. (2003) Young people's socialisation into sport: A case study of an athletics club. *Sport Educ Soc*, 8(2): 251-267.
- Makszin I. (2014) A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

- Mándoki R. (1988) Serdülőkorú tanulók testedzése, sportolása. Országos Egészségnevelési Intézet, Budapest, 5-7.
- McCrorie P, Mitchell R, Macdonald L, Jones A, Coombes E, Schipperijn J, Ellaway A. (2020) The relationship between living in urban and rural areas of Scotland and children's physical activity and sedentary levels: a country-wide cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 20(1): 304.
- McEachan RRC, Conner M, Taylor N, Lawton RJ. (2011) Prospective prediction of health-related behaviors with the Theory of Planned Behaviour: A meta-analysis. *Health Psychol Rev*, 5(2): 97-144.
- McLachlan S, Spray C, Hagger MS. (2011) The development of a scale measuring integrated regulation in exercise. *Br J Health Psychol*, 16(4): 722–743.
- Mészáros J, Szabó T, Mohácsi J, Lee Chee P, Tatár A. (2002) A motorikus szekuláris trend. Prepubertás- és pubertáskorú fiúk fizikai teljesítménye. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3(1): 4-7.
- Miles L. (2007) Physical activity and health. Journal compilation. British Nutrition Foundation. *Nutr Bull*, 32(4): 314-363.
- Mullan E, Markland D, Ingledew DK. (1997) A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analysis. *Pers Ind Differ*, 23(5): 745-752.
- Mulvihill C, Rivers K, Aggleton P. (2000) Views of young people towards physical activity: determinants and barriers to involvement. *Health Educ*, 100(5): 190-199.
- Nádori L. (2005) Edzés, versenyzés címszavakban. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs.
- Norman P, Conner M, Bell R. (2000) The Theory of Planned Behaviour and exercise: Evidence for moderating role of past behaviour. *Br J Soc Psychol*, 5(3): 249-261.
- Ntoumanis N. (2005) A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *J Educ Psychol*, 97(3): 444-53.
- Nyerges M, Laki L. (2004) A fiatalok sportolási szokásának néhány társadalmi összefüggése. *Magy Sporttud Szle*, 2-3: 5- 15.

- Oftedal S, Vandelanotte C, Duncan MJ. (2019) Patterns of diet, physical activity, sitting and sleep are associated with socio-demographic, behavioural, and health-risk indicators in adults. *Int J Environ Res Public Health*, 16(13): 2375.
- Oláh Zs, Makszin I. (2005) A tanulók viszonyulása a testneveléshez és a testnevelési osztályzatokhoz. *Magyar Sporttudományi Szemle* 6(21): 23-27.
- Paillard T, Rolland Y, Souto Barreto PS. (2015) Protective Effects of Physical Exercise in Alzheimer's Disease and Parkinson's Disease: A Narrative Review. *J Clin Neurol*, 11(3): 212–219.
- Pajor G. (2015) „Gyorsabban magasabbra bátrabban” - de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. In N. Kollár Katalin (szerk) *Iskolapszichológiai füzetek*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Pakarinen A, Parisod H, Smed J. (2017) Health game interventions to enhance physical activity self-efficacy of children: A quantitative systematic review. *J Adv Nurs*, 73(4): 794-811.
- Pate RM, Small ML, Ross JG, Young JC, Flint KH, Warren CW. (1995) School physical education. *J Sch Health*, 65(8): 312-318.
- Pate RR, Dowda M. (2019) Raising an active and healthy generation: A comprehensive public health initiative. *Exerc Sport Sci Rev*, 47(1), 3-14.
- Pavlik G. (2015) A rendszeres fizikai aktivitás szerepe betegségek megelőzésében, az egészség megőrzésében. *Egészségtudomány*, 59(2), 11-26.
- Pelletier LG, Tuson KM, Fortier MS, Vallerand RJ, Briere NM, Blais MR. (1995) Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the sport motivation scale (SMS). *J. Sport Exerc. Psychol.* 17, 35-53.
- Perényi S, Petridis L. (2015) *Bevezetés a sporttudományokba*. Campus Kiadó, Debrecen, 109 p.
- Pikó B, Fitzpatrick KM. (2001) Does class matter? SES and psychosocial health among Hungarian adolescents. *Soc Sci Med*, 53(6): 817-830.
- Pikó B, Pluhár Zs, Keresztes N. (2004) Külső kényszer vagy belső hajtóerő? Gyermek és serdülők fizikai aktivitásának motivációs tényezői. *Alkalm. Pszichol*, 3: 40-54.

- Pikó B, Pluhar Zs, Keresztes N. (2007) Psychology of motivational structure of early adolescents' physical activity behavior. In: Chiang LA (szerk.), Motivation of exercise and physical activity. NOVA Science Publishers, New York, 2007: 53-66.
- Pikó B, Keresztes N. (2008) Sociodemographic and socioeconomic variation in leisure time physical activity in a sample of Hungarian youth. *Int J Public Health*, 53(6): 306-310.
- Pikó B. (2010) Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásban. In Pikó B (szerk.), Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan - Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 87-101.
- Pomerantz EM, Grolnick WS, Price CE. (2005) The role of parents in how children approach achievement. In AJ. Elliot & CS. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York, NY. 259-296.
- Pot N, Verbeek J, van der Zwan J, van Hilvoorde I. (2016) Socialisation into organised sports of young adolescents with a lower socio-economic status. *Sport Educ Soc*, 21(3): 319-338.
- Powell E, Woodfield LA, Nevill AM. (2016) Increasing physical activity levels in primary school physical education: the SHARP principles model. *Prev Med Rep*, 3: 7-13.
- Pólya B, Martos T. (2012) Miért jó önkéntes munkát vállalni? Az önkéntesség és az étellel való elégedettség kapcsolata öndetermináció-elméleti megközelítésben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomati*, 13: 255-271.
- Pratt M, Macera CA, Blanton C. (1999) Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues. *Medi Sci Sports Exerc*, 31(11 Suppl): S526- S533.
- Pusztai G. (2011) A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Reeve J. (2002) Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 183-203.
- Rodriguez-Ayllon M, Cadenas-Sánchez C, Estévez-López F, Muñoz NE, Mora-

- Gonzalez J, Migueles JH, ... Esteban-Cornejo I. (2019) Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Med*, 49(9): 1383-1410.
- Romero-Blanco C, Dorado-Suárez A, Jiménez-Zazo F, Castro-Lemus N, Aznar S. (2020) School and family environment is positively associated with extracurricular physical activity practice among 8 to 16 years old school boys and girls. *Int J Environ Res Public Health*, 17(15): 5371.
- Ryan RM, Connell JP. (1989) Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *J Pers Soc Psychol*, 57(5): 749-761.
- Ryan RM. (1995) Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3): 397–427.
- Ryan RM, Deci EL. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*; Guilford: New York, NY, USA.
- Ryan RM, Deci EL. (2002) Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press. 3-33.
- Ryan RM, Deci EL. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.
- Sallis JF, Bull F, Guthold R, Heath GW, Inoue S, Kelly P, Oyeyemi AL, Perez LG, Richards J, Hallal PC. (2016) Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *Lancet*, 388(10051): 1325-1336.
- Sallis JF, McKenzie TL. (1991) Physical education's role in public health. *Res Q Exerc Sport*, 62(2): 124-137.
- Sallis JF. (2000) Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Med Sci Sports Exerc*, 32(9): 1598-600.
- Sas-Nowosielski K. (2006) Application of the theory of planned behaviour in predicting leisure time physical activity of Polish adolescents. *Human Movement*. 7(2), 105–110.

- Sekulic D, Maric D, Versic S, Zevrnja A, Terzic A, Zenic N. (2021) Familial and Parental Predictors of Physical Activity in Late Adolescence: Prospective Analysis over a Two-Year Period. *Healthcare (Basel)*, 9(2): 132.
- Sevil-Serrano J, Aibar-Solana A, Abós Á, Julián JA, García-González L. (2019) Healthy or unhealthy? The cocktail of health-related behavior profiles in spanish adolescents. *Int J Environ Res Public Health*, 16(17): 3151.
- Sharif K, Watad A, Bragazzi N, Lichtbrounet M, Amital H, Amital H. (2018) Physical Activity and Autoimmune Diseases: Get Moving and Manage the Disease. *Autoimmune Review*, 17(1): 53–72.
- Shearer CA, Descals E, Volkmann-Kohlmeyer B, Kohlmeyer J, Marvanova L, Padgett D ... Voglmayr H. (2007). Fungal biodiversity in aquatic habitats. *Biodiversity and Conservation* 16(1): 49–67.
- Sheldon KM, Elliot AJ, Kim Y, Kasser T. (2001) What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *J Pers Soc Psychol*, 80(2): 325-339.
- Shen B, McCaughtry N, Martin J. (2008) Urban adolescents' exercise intentions and behaviors: An exploratory study of a trans-contextual model. *Contemp Educ Psychol* 33(4): 841-858.
- Shephard JR, Trudeau F. (2013) Quality daily physical education for the primary school student: A personal account of the Trois-Rivières Regional Project. *Quest*, 65(1): 98-115.
- Shephard RJ, Trudeau F. (2000) The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatr Exerc Sci*, 12: 34-50.
- Sigmundová D, El Ansari W, Sigmund E, Frömel K. (2011) Secular trends: a ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 11(1): 731.
- Silva KS, da Silva Lopes A, Dumith SC, Garcia LMT, Bezerra J, Nahas MV. (2014) Changes in television viewing and computers/videogames use among high school students in Southern Brazil between 2001 and 2011. *Int J Public Health*, 59(1): 77-86.
- Soós I. (2002) A sportpedagógia mint prevenció eszköz a fiatalok egészségnevelésében. *Kalokagathia*, 40(1-2): 130-135.

- Soós I. (2022) Az egészségközpontú fizikai aktivitás és az ülő ("sedens") életvitel: kutatási megközelítések, motivációs elméletek, nevelési aspektusok. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest, 2022: 1-234.
- Soos I, Biddle S, Boros-Balint I, Sandor I, Szabo P, Hamar P, Simonek J. (2012) Prevalence of sedentary behaviour in young people in Romania and Slovakia. *Eur Phys Ed Rev*, 18(1): 19-46.
- Soos I, Dizmatsek I, Ling J, Ojelabi A, Simonek J, Boros-Balint I, Szabo P, Szabo A, Hamar P. (2019) Perceived Autonomy Support and Motivation in Young People: A Comparative Investigation of Physical Education and Leisure-Time in Four Countries. *Eur J Psyc*, 15(3): 509-530.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. (2003) A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *J Educ Psychol*, 95(1): 97-110.
- Standage M, Ryan RM. (2012) Self-determination theory and exercise motivation: facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. C Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise*, 3rd edition (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Szabó Á. (2003) A napirend néhány jellemzője: Testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő. In: Aszmann, A. (szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermekkegészségügyi Intézet, Budapest, 36-48.
- Szent-Györgyi A. (1930) *Testnevelés* 3: 928-933.
- Szőts G, Frenkl R, Farkas A, Martos É, Jósfa L, Györe I, Poór G. (2004) Csontritkulás, fizikai aktivitás és a táplálkozás összefüggéseinek vizsgálata 18-24 éves női egyetemistákon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 5(1): 67-68.
- Taylor IM, Lonsdale C. (2010) Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *J. Sport Exerc. Psychol*, 32(5): 655-673.
- Taylor WC, Blair SN, Cummings SS, Wun CC, Malina RM. (1999) Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Med Sci Sport Exerc*, 31(1): 118-123.

- Telama R, Yang X. (2000) Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Med Sci Sport Exerc*, 32(9): 1617-1622.
- Telama R, Yang X, Leskinen E, Kankaanpää A, Hirvensalo M, Tammelin T, Viikari JS, Raitakari OT. (2014) Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Med Sci Sports Exerc*, 46(5): 955-62.
- Tremblay MS, Colley RC, Saunders TJ, Healy GN, Owen N. (2010) Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Appl Physiol Nutr Metab*, 35(6): 725-740.
- Trost SG, Owen N, Bauman AE, Sallis JF, Brown W. (2002) Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Med Sci Sport Exerc*, 34(12): 1996-2001.
- Ullrich-French S, Smith AL. (2009) Social and Motivational Predictors of Continued Youth Sport Participation. *Psyc Sport Exerc*, 10(1): 87-95.
- Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Brière NM, Senecal C, Vallières EF. (1993) On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educ Psychol Meas*, 53(1): 159-172.
- Vallerand RJ. (1997) Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 271-360.
- Vallerand RJ, Losier GF. (1999) An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *J Appl Sport Psychol*, 11(1): 142-169.
- Vallerand RJ. (2001) A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* Champaign, IL: Human Kinetics, 263-319.
- Vallerand RJ. (2007) A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*; (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vansteenkiste M, Lens W, Deci EL. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educ Psychol*, 41(1): 19-31.

- Viciano J. (2019) Effect of self-determined motivation in physical education on objectively measured habitual physical activity: A trans-contextual model. *Kinesiology* 51(1):141-149.
- Vilhjalmsson R, Kristjansdottir G. (2003) Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Soc Sci Med*, 56(2): 363-374.
- Vilhjalmsson R, Thorlindsson T. (1992) The integrative and physiological effects of sport participation: a study of adolescents. *Sociol Quart*, 33(4): 637-647.
- Vilhjalmsson R, Thorlindsson T. (1998) Factors related to physical activity: a study of adolescents. *Soc Sci Med*, 47(5): 665-675.
- Welk GJ, Jackson AW, Morrow JR, Haskell Jr, WH, Meredith MD, Cooper KH. (2010) The association of health-related fitness with indicators of academic performance in Texas schools. *Res Q Exerc Sport*, 81(3): 16-23.
- Welk GJ, Saint-Maurice PF, Csányi T. (2015) Health-Related Physical Fitness in Hungarian Youth: Age, Sex, and Regional Profiles. *Res Q Exercise Sport*, 86(1): 45-57.
- Wen CP, Wu X. (2012) Stressing harms of physical inactivity to promote exercise. *Lancet*, 380 (9838): 192-193.
- Woolger C, Power RG (1993) Parent and sport socialization: Views from the achievement literature. *J Sport Behav* 16(3): 171-189.
- World Health Organization (1948) Preamble to the Constitution of WHO as adopted by the International Health Conference, New York, 19 June – 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of WHO, 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

Internetes források

- Dobay B. (2020) Természetben végezhető sporttevékenységek lehetőségei a szlovákiai oktatásban, 12th International Conference of J. Selye University. <http://uk.ujs.sk/dl/3778/Dobay.pdf>, letöltve: 2022. 09. 17.
- Európai Sport Charta, 2. cikkely (1997). [http://www.eurotanacs.hu/pdf/CM_Rec\(1992\)13.pdf](http://www.eurotanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)13.pdf), letöltve: 2018. 02. 16.

- European Commission, 2007. White paper on sport, COM (2007) Brussels, 391 final. (accessed 25 May 2017) Available at: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=EN>
- Martins J. (2015) Motivational climate in physical education and sport: How to promote active lifestyles, democracy and human rights? Pestalozzi Training Resources, Council of Europe, pp. 1–23. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/TU/TU_SPORT_Martins.pdf, letöltve: 2017. 05. 24.
- Ridley MJ. (2013) Parental perceptions of their sport involvement with late adolescent student athletes. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University. <http://cardinalsolar.bsu.edu/handle/123456789/197517>, letöltve: 2017. 05. 24.
- Rodis AG. (2013) Swedish swimmers' perception of parental involvement. <http://idrottsforum.org/rod131126/>, letöltve: 2017. 05. 23.
- Rothman D. (2016) A Tsunami of learners called Generation Z. https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf, letöltve: 219. 07. 20.
- Stroebel LC. (2006) Parental involvement in sport: perceptions of competitive adolescent swimmers (Unpublished doctoral dissertation, University of the Free State). <https://scholar.ufs.ac.za/handle/11660/1708>, letöltve: 2017. 05. 24.
- World Health Organization (2018) Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030: More active people for a healthier world. Geneva, Switzerland: WHO Press. (accessed 08 June 2019). Available at: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>
- World Health Organization (2010) Global Recommendations on Physical Activity for Health. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf>, letöltve: 2018. 02. 16.
- World Health Organization. Physical inactivity: a global public health problem. 2020. Geneva: World Health Organization; 2020. [cited 4 Jul 2020]. Available at: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/en

10. SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

- Barsiné DI, Soós I, Hamar P. (2019) Magyarországi tanulók fizikai aktivitásának és inaktivitásának vizsgálata 12-18 éves tanulók körében. *Magy Sporttud Szle*, 20(1): 3-9.
- Soos I, Dizmatsek I, Ling J, Ojelabi A, Simonek J, Boros-Balint I, Szabo P, Szabo A, Hamar P. (2019) Perceived Autonomy Support and Motivation in Young People: A Comparative Investigation of Physical Education and Leisure-Time in Four Countries. *Eur J Psyc*, 15(3): 509-530.
- Barsiné DI, Hamar P, Soós I. (2020a) A tanulók szabadidőben végzett sportolási szándékát befolyásoló tényezőinek modellje Ajzen Tervezett viselkedés elmélete alapján. *Magy Sporttud Szle*, 21(4): 3-10.
- Barsiné DI., Soós I, Hamar P. (2020b) A fizikailag aktív szabadidő eltöltés helye és szerepe a 12-18 éves tanulók heti időrendjében a mindennapos testnevelés tükrében. *Fejlesztő pedagógia – Pedagógusoknak karantén idejére*, 31(1-3): 23-28.
- Barsiné DI, Ling J, Tóth L, Hamar P, Soós I. (2022) The effect of the introduction of daily physical education classes on the leisure activities of Hungarian students. *Cogn Brain Behav An Interdiscip J*, 26(1): 1-17.

Témához nem kapcsolódó saját publikációk jegyzéke

- Barsiné DI, Hamar P. (2015) Rió felé félúton a magyar női torna. *Magyar Edző*, 1. 42-46.
- Barsiné DI, Versics A. (2015) Ízületi mozgékonyosság, stretchingtechnikák. In: Hamar P. (szerk.). *Gimnasztika kisokos*. Testnevelési Egyetem, Budapest, 50-55.
- Machalíkné HI, Barsiné DI. (2015) Bemelegítés. In: Hamar P. (szerk.). *Gimnasztika kisokos*. Testnevelési Egyetem, Budapest, 56-64.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném kifejezni köszönetemet mindenekelőtt témavezetőmnek Prof. Dr. Hamar Pál Tanár Úrnak, aki elindított a tudományos utamon és végigkísért a PhD disszertáció elkészítésének hosszú útján. Mindvégig támogatott és mindenre kiterjedő észrevételeivel hozzájárult a doktori disszertációm megírásához.

Szeretnék köszönetet mondani konzulensemnek Prof. Dr. Soós István kutatóprofesszornak, aki magas szintű szakmai tudásával segített a kutatásom folyamatában. Tanácsaival iránymutatást adott tudományos munkám során, valamint nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a publikációs követelményeket teljesíthessem.

Őszintén köszönöm minden kutatásban résztvevő iskola igazgatójának és testnevelőtanár kollégának, akik lehetővé tették a felmérés elvégzését. Hálámat szeretném kifejezni minden tanulónak, akik részt vettek a kutatásomban.

Szeretnék köszönetet mondani azoknak a Tanszéki kollégáimnak, akik segítettek munkámat és folyamatosan buzdítottak a disszertációm elkészítésére.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm családomnak és barátaimnak, hogy hittek bennem és mindig számíthattam és számíthatok megértésükre és támogatásukra.

Mellékletek

1. sz. melléklet

Kérdőív I.

Személyes információk

Azonosító szó:

Nem: Fiú

Lány

Születési idő: év:

hónap:

nap:

Ezzel a kérdőívvel a szabadidős sporttevékenységedet / testedzésedet szeretnénk megismerni. Szabadidős testedzés olyan sportolást és fizikai aktivitást foglal magában, amely emeli a pulzust, élénkíti a légzést és legalább 20 perc időtartamú heti 3 alkalommal. NEM FOGLALJA MAGÁBA a játékot az utcán, vagy a testnevelés órai sportolást, de magába foglalja az iskolai sportklubban való sportolást tanóra után. Csak olyan fizikai aktivitásra vagyunk kíváncsiak, amelyet a normál tanítási órák után végzel. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, ezért kérünk, hogy őszintén válaszolj a kérdésekre. A kapott információkat nem mutatjuk meg senkinek és kérünk, hogy minden kérdésre válaszolj.

Azt szeretnénk megtudni, hogy mennyit edzettél/sportoltál szabadidődben az elmúlt hat hónapban. Emlékezz, hogy az érdekel bennünket, hogy milyen gyakran edzel/sportolsz a szabadidődben iskolán kívül (és nem a testnevelés órán).

Az elmúlt hat hónapban, aktívan sportoltam/edzettem.

(Válaszul tegyél egy jelet a megfelelő négyzetbe.)

Egyáltalán nem	Heti egyszer	Hetente néhány nap	Heti több napon	Sok napon hetente	A hét legtöbb napján
1	2	3	4	5	6

A következő kérdésekkel arról gyűjtünk információt, hogy mik az órai tapasztalataid a testnevelő tanároddal kapcsolatban. A tanárok különböző stílust alkalmaznak a tanulókkal, és mi arról szeretnénk többet megtudni, hogy Te mit éreztél (tapasztaltál). Kérjük, legyél őszinte és elfogulatlan. Minden válaszod szigorúan bizalmasan kezeljük, kérjük, hogy válaszolj minden kérdésre.

1. Úgy érzem, hogy a testnevelő tanárom lehetőségeket és választásokat biztosít számunkra.

1 2 3 4 5 6 7
teljesen más a véleményem nem tudok dönteni teljesen egyetértek

2. Úgy érzem, hogy megértő velem a testnevelő tanárom

1 2 3 4 5 6 7
teljesen más a véleményem nem tudok dönteni teljesen egyetértek

3. Nyitott lehetek a testnevelő tanárommal az órán.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

4. A testnevelő tanárom segít, hogy bízzak a képességeimben, és jól teljesítsek az órán.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

5. Úgy érzem, hogy a testnevelő tanárom elismer engem.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

6. A testnevelő tanárom megbizonyosodott róla, hogy megértettem az órák célját, és hogy mit kell tennem.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

7. A testnevelő tanárom biztatást adott, hogy kérdezzek tőle.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

8. Teljesen megbízok a testnevelő tanáromban.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

9. A testnevelő tanárom teljes mértékben és odaadással megválaszolja a kérdéseimet.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

10. A testnevelő tanárom hallgat rám, hogy mit hogyan szeretnék csinálni.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

11. A testnevelő tanárom nagyon jól kezeli az emberek érzelmeit.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

12. Úgy érzem, hogy a testnevelő tanárom törődik velem emberileg.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

13. Nem érzem túl jónak, ahogy a testnevelő tanárom beszél velem.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

14. A testnevelő tanárom kikéri a véleményemet, mielőtt dönt a feladat végzéséről.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

15. Úgy érzem, hogy meg tudom osztani az érzelmeimet a testnevelő tanárommal.

1	2	3	4	5	6	7
teljesen más a véleményem			nem tudok dönteni			teljesen egyetértek

Miért csinálom dolgokat?

Ez a rész arra irányuló kérdéseket tesz fel, hogy mi az értelme a testnevelésnek, és miért dolgozol keményen a testnevelés órán. Nincs jó vagy rossz válasz, ezért kérjük, őszintén válaszolj. Válaszként minden kérdésnél karikázz be egy számot. A válaszokat szigorúan bizalmasan kezeljük. Kérjük, minden kérdésre válaszolj!

Miért dolgozom (veszek részt aktívan) a testnevelés órán?

1. Mert azt akarom, hogy a testnevelő tanárom azt gondolja, jó tanuló vagyok.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

2. Mert bajba kerülök, ha nem csinálom.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

3. Mert szeretnék javítani a képességeimen.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

4. Azért, mert rosszul fogom érezni magam, ha nem csinálom.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

5. Azért, mert ez az, amit tennem kell.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

6. Azért, mert szeretnék új dolgokat megtanulni.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

7. Azért, mert a testnevelés szórakoztató.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

8. Azért, mert szégyellem magam, ha nem csinálom.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

9. Azért, mert megbüntetnek, ha nem csinálom.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

10. Azért, mert a testnevelés segít a tanulásban és a fejlődésben.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

11. Mert azt akarom, hogy a többi diák azt gondolja, jó tanuló vagyok.

1	2	3	4
egyáltalán	nem teljesen	részben	teljesen
nem igaz	igaz	igaz	igaz

12. Azért, mert kötelező, ez a szabály.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

13. Azért, mert fontos számomra a testnevelés.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

14. Azért, mert élvezem a testnevelést.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

15. Azért, mert zavar, ha nem csinálom.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

16. Azért, hogy mások ne haragudjanak rám.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

17. Azért, mert olyan dolgokat tanulok, amelyeket az élet más területén is alkalmazni tudok.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

18. Azért, mert azt akarom, hogy az emberek kedveljenek.

1	2	3	4
egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	részben igaz	teljesen igaz

Az alábbi kérdéssel a következő 5 hétre tervezett szabadidős testedzésed/sportolásod szeretnénk megtudni; iskolai tanórán kívüli tevékenység.

Kérjük, válaszolj a következő kérdésekre azzal, hogy egy jelet (√) teszel a négyzetekbe.

Szeretnék aktívan sportolni/ testedzést végezni a szabadidőmben, legalább napi 20 percben, 3 nap hetente, az elkövetkezendő 5 hétben, a fentebbi rendszerességgel.
(Tegyél egy jelet válaszul a négyzetbe.)

Nagyon Valószínűtlen						Nagyon Valószínű
1	2	3	4	5	6	7

Tervezem, hogy aktívan sportolok / testedzést végzek a szabadidőmben napi 20 percben, 3 nap hetente, az elkövetkezendő 5 hétben. (Válaszol tegyél egy jelet (√) a négyzetbe.)

Teljesen más a véleményem						Teljesen egyetértek
1	2	3	4	5	6	7

Valószínű, hogy tudok aktívan sportolni/ testedzést végezni, legalább napi 20 percben, 3 nap hetente az elkövetkezendő 5 hétben. (Tegyél egy jelet válaszul a négyzetbe.)

Biztosan nem igaz						Biztosan igaz
1	2	3	4	5	6	7

Köszönjük az együttműködésed!

2. sz. melléklet

Kérdőív II.

Személyes információk

Azonosító szó:

Nem: Fiú

Lány

Születési idő: év:

hónap:

nap:

A következő kérdésekkel a számodra fontos emberekkel, mint pl. szüleiddel és rokonaiddal, de nem a barátaiddal való kapcsolatod/ tapasztalataid szeretnénk megtudni. A számodra fontos emberek nagy hatást gyakorolnak cselekedeteidre. Azt szeretnénk megtudni, hogy ezek a számodra fontos emberek, hogyan befolyásolják sportolásod/ testedzésed. Testedzés és sportolás olyan élénk fizikai aktivitást jelent, amely emeli a pulzust, élénkíti a légzést, és legalább 20 perc időtartamú, heti 3 alkalommal. Olyan sportolásra/ testedzésre gondolunk, melyet szabadidődben végzel, a normál tanítási órák után. Gondolj arra, hogy ezek a fontos emberek, mennyire fogják támogatni a sportolásod az elkövetkezendő 4 héten.

1. Úgy érzem, hogy ezek az emberek, akik fontosak számomra, kínálatot és lehetőségeket biztosítanak számomra, hogy szabadidőmben aktívan sportoljak/ edzek.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem		Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek	

2. Azt hiszem, hogy ezek a fontos emberek megértik, hogy miért választom az aktív sportolást/ testedzést a szabadidőmben.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem		Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek	

3. Ezek a fontos emberek bíznak a képességeimben, amikor aktívan sportolok/ edzek a szabadidőmben.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem		Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek	

4. Ezek a fontos emberek biztatnak, hogy aktívan sportoljak/ edzek a szabadidőmben.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem		Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek	

5. Ezek a fontos emberek hallgatnak rám a szabadidős sportolásommal/ testedzésemmel kapcsolatban.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

6. Ezek a fontos emberek pozitív visszajelzést adnak, amikor aktívan sportolok/ edzek a szabadidőmben.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

7. El tudok beszélgetni ezekkel a fontos emberekkel a sportolásomról/ testedzésemről, amit szabadidőmben végzek.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

8. Ezek a fontos emberek segítenek abban, hogy megértsem, miért fontos a szabadidős sportolás/ testedzés.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

9. Ezek a fontos emberek válaszolnak a kérdéseimre, ha a szabadidős sportolásommal/ testedzésemmel kapcsolatban kérdezem őket.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

10. Ezeket a fontos embereket érdekli a szabadidős sportolásom/ testedzésem.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

11. Úgy érzem, hogy megoszthatom tapasztalataimat a szabadidős sportolásomról/ testedzésemről ezekkel a fontos emberekkel.

Karikázz be egy számot	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetérték

5. A barátaim hallgatnak rám, ha a szabadidős sportolásomról/ edzésemről mesélek nekik.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

6. A barátaim pozitív visszajelzést adnak, amikor aktívan sportolok/ edzek a szabadidőmben.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

7. Tudok beszélgetni a barátaimmal a sportolásomról/ testedzésemről, amit a szabadidőmben végzek.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

8. A barátaim segítenek abban, hogy megértssem, miért fontos a szabadidős sportolás/ testedzés.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

9. A barátaim válaszolnak a kérdéseimre, ha szabadidős sportolásommal/ testedzéssel kapcsolatban kérdezem őket.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

10. A barátaimat érdekli a szabadidős sportolásom/ testedzésem.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

11. Úgy érzem, hogy megoszthatom barátaimmal a tapasztalataimat a szabadidős sportolásomról/ testedzésemről.

Karikázz be egy számot

1	2	3	4	5	6	7
Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

12. Megbízom a barátaim tanácsaiban a szabadidős sportolásommal/ testedzésemmel (ill. annak fontosságával) kapcsolatban.

Karikázz be egy számot

	1	2	3	4	5	6	7
	Teljesen más véleményem			Nem tudok dönteni			Teljesen egyetértek

Szeretnénk megtudni, hogy miért sportolsz/ edzel szabadidődben. Kérünk karikázz be egy számot az alábbi skálán, amellyel megjelölöd miért sportolsz/edzel.

Azért sportolok/edzek szabadidőmben, ...

	Egyáltalán nem igaz rám			Néha igaz rám		Teljesen igaz rám	
	1	2	3	4	5	6	7
1...mert más emberek azt akarják.	1	2	3	4	5	6	7
2...mert büntudatot érzek, ha nem sportolok/ edzek.	1	2	3	4	5	6	7
3...mert hasznosnak tartom a sportolást/ edzést	1	2	3	4	5	6	7
4...mert élvezetes.	1	2	3	4	5	6	7
5...mert fontosak azok az emberek (szüleim, családom stb.), akik azt mondják, hogy azt kell csinálnom.	1	2	3	4	5	6	7
6...mert szégyenlem magam, ha kihagyok egy edzést	1	2	3	4	5	6	7
7...mert fontos számomra, hogy rendszeresen edzzek.	1	2	3	4	5	6	7
8...mert élvezem az edzéseket.	1	2	3	4	5	6	7
9...mert más emberek nem elégedettek velem, ha nem sportolok/ edzek.	1	2	3	4	5	6	7
10...mert sikertelennek érzem magam, ha egy ideig nem sportolok/ edzek.	1	2	3	4	5	6	7
11...mert úgy gondolom, hogy fontos erőfeszítéseket tenni a rendszeres sportolás/ testedzés érdekében.	1	2	3	4	5	6	7

12...mivel kellemes időtöltésnek találom a sportolást/testedzést.	1	2	3	4	5	6	7
13...mert nyomás nehezedik rám a barátaim/családom részéről, akik akarják, hogy sportoljak/edzek.	1	2	3	4	5	6	7
14...mert nyugtalannak érzem magam, ha nem sportolok/ edzek.	1	2	3	4	5	6	7
15...mert kellemes érzéssel és megelégedettséggel tölt el, ha sportolok/edzek.	1	2	3	4	5	6	7

Köszönjük az együttműködésed!

3. számú melléklet

Kérdőív III.

Személyes információk

Azonosító szó:

Nem: Fiú

Lány

Születési idő: év:

hónap:

nap:

Ezzel a kérdőívvel a szabadidős sporttevékenységedet / testedzésedet szeretnénk megismerni. Szabadidős testedzés olyan sportolást és fizikai aktivitást foglal magában, amely emeli a pulzust, élénkíti a légzést és legalább 20 perc időtartamú heti 3 alkalommal. NEM FOGLALJA MAGÁBA a játékot az utcán, vagy a testnevelés órai sportolást, de magába foglalja az iskolai sportklubban való sportolást tanóra után. Csak olyan fizikai aktivitásra vagyunk kíváncsiak, amelyet a normál tanítási órák után végzel. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, ezért kérünk, hogy őszintén válaszolj a kérdésekre. A kapott információkat nem mutatjuk meg senkinek és kérünk, hogy minden kérdésre válaszolj.

Az elmúlt 5 héten át milyen gyakran sportoltál/ edzettél 20 percet alkalmanként (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ).

Majdnem soha	Néhányszor	Néhányszor de kevesebb mint fele időszakban	Körülbelül a fele időszakban	A legtöbb napban	Csaknem mindennap	Minden nap
--------------	------------	---	------------------------------	------------------	-------------------	------------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Aktívan sportoltam/ edzettem 20 percet az elmúlt 5 héten át a következő rendszerességgel. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ.)

Minden nap	A legtöbb nap	Néhány nap	Alkalmanként	Nagyon ritkán	Csaknem soha	Soha
------------	---------------	------------	--------------	---------------	--------------	------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ebben a részben szeretnénk megtudni a szabadidős sportoláshoz/ testedzéshez való érzelmi viszonyodat (attitűdödöt). Kérünk, hogy karikázz be egy számot az alábbi válaszoknál.

A sportolásom/ edzésem, amit szabadidőmben legalább 20 percben, hetente 3 nap, az elkövetkezendő 4 hétben végzek...

(Karikázd be a megfelelő választ, karikázz be egy számot minden sorban)

Nem élvezetes	1	2	3	4	5	6	7	Élvezetes
Rossz	1	2	3	4	5	6	7	Jó
Haszontalan	1	2	3	4	5	6	7	Hasznos
Unalmas	1	2	3	4	5	6	7	Érdekes
Káros	1	2	3	4	5	6	7	Egészséges

Az alábbiakban szeretnénk megismerni a gondolataidat, meggyőződéseidet más emberekkel kapcsolatban, akik fontosak számodra a sportolásoddal/ testedzéssel kapcsolatban. Ezek az emberek a barátaid, szüleid és más családtagok.

A legtöbb számomra fontos ember azt szeretné, hogy szabadidőmben sportoljak/ edzek legalább 20 percet, heti 3 nap, az elkövetkezendő 4 héten át. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ).

Teljesen más
a véleményem

Teljesen
egyetérték

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

A legtöbb ember, akiket ismerek, beleegyezik, hogy szabadidőmben sportoljak/ edzek legalább 20 percet, heti 3 nap, az elkövetkezendő 4 héten át. (Karikázd be a négyzetbe a megfelelő választ.)

Teljesen más
a véleményem

Teljesen
egyetérték

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

A számomra fontos emberek ... (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ.)

Egyáltalán
nem támogatnak

Teljesen
támogatnak

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

... abban, hogy szabadidőmben aktívan sportoljak/ edzek legalább 20 percet, heti 3 nap az elkövetkezendő 4 héten át.

A legtöbb hozzám közel álló ember azt várja el tőlem, hogy szabadidőmben sportoljak/ edzek, legalább 20 percet, heti 3 nap az elkövetkezendő 4 héten át. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ.)

Teljesen
valószínűtlen

Teljesen
valószínű

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

A következő részben az érdekel bennünket, hogy mennyire dönthetsz a szabadidős sportolásodról/ testedzésedről, az elkövetkező 4 héten.

Mennyire dönthetsz arról, hogy a szabadidődben legalább 20 percet, 3 nap hetente a következő 4 héten át aktívan sportolsz/ edzel. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ).

Nagyon kis
beleszólásom van

Teljesen én
döntök

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ha akarnám, akkor aktívan sportolhatnék/ edzhetnék a szabadidőmben legalább 20 percet, heti 3 nap az elkövetkezendő 4 hétben. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ).

Teljesen más
a véleményem

Teljesen
egyetértek

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Úgy érzem, hogy teljesen én döntöm el, hogy aktívan sportolok-e/ edzek-e a szabadidőmben legalább 20 percet, heti 3 nap az elkövetkezendő 4 héten át. (Karikázd be a négyzetben a megfelelő választ.)

Teljesen hamis

Teljesen igaz

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Köszönjük szépen együttműködésed!

4. számú melléklet

Normalitásvizsgálat eredménye a nemenkénti összehasonlításhoz

Tests of Normality							
	résztevők	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	neme	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autonóm motiváció – testnevelés órai	Fiú	,084	145	,014	,976	145	,011
	Leány	,049	318	,061	,991	318	,060
Autonóm motiváció – szabadidős sporttevékenység	Fiú	,058	145	,200*	,987	145	,185
	Leány	,083	318	,000	,970	318	,000
Attitűd	Fiú	,151	145	,000	,878	145	,000
	Leány	,147	318	,000	,870	318	,000
Szubjektív norma	Fiú	,103	145	,001	,945	145	,000
	Leány	,116	318	,000	,932	318	,000
Észlelt viselkedés kontroll	Fiú	,133	145	,000	,900	145	,000
	Leány	,174	318	,000	,874	318	,000
Szándék	Fiú	,137	145	,000	,912	145	,000
	Leány	,111	318	,000	,931	318	,000
A testnevelő tanár észlelt autonómatámogatása	Fiú	,033	145	,200*	,993	145	,678
	Leány	,056	318	,019	,979	318	,000
A barátok észlelt autonómatámogatása	Fiú	,078	145	,030	,956	145	,000
	Leány	,057	318	,016	,966	318	,000
A szülők/rokonok észlelt autonómatámogatása	Fiú	,069	145	,087	,964	145	,001
	Leány	,102	318	,000	,909	318	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

5. számú melléklet

Normalitásvizsgálat eredménye az iskola helye szerinti összehasonlításhoz

Tests of Normality

	Földrajzi elhelyezkedés	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autonóm motiváció – testnevelés órai	Vidék	,061	207	,058	,990	207	,144
	Főváros	,049	256	,200*	,994	256	,385
Autonóm motiváció – szabadidős sporttevékenység	Vidék	,094	207	,000	,971	207	,000
	Főváros	,052	256	,089	,984	256	,006
Attitűd	Vidék	,162	207	,000	,867	207	,000
	Főváros	,146	256	,000	,875	256	,000
Szubjektív norma	Vidék	,121	207	,000	,916	207	,000
	Főváros	,105	256	,000	,952	256	,000
Észlelt viselkedés kontroll	Vidék	,184	207	,000	,820	207	,000
	Főváros	,119	256	,000	,923	256	,000
Szándék	Vidék	,129	207	,000	,926	207	,000
	Főváros	,119	256	,000	,926	256	,000
A testnevelő tanár észlelt autonómatámogatása	Vidék	,052	207	,200*	,991	207	,215
	Főváros	,057	256	,044	,974	256	,000
A barátok észlelt autonómatámogatása	Vidék	,047	207	,200*	,967	207	,000
	Főváros	,073	256	,002	,959	256	,000
A szülők/rokonok észlelt autonómatámogatása	Vidék	,097	207	,000	,903	207	,000
	Főváros	,093	256	,000	,948	256	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

6. számú melléklet

A korreláció-számítások eredményei I.

Correlations			A testnevelő tanár észlelt autonómia-támogatása	Autonóm motiváció-testnevelés órai	Autonóm motiváció-szabadidős sporttevékenység
Spearman's rho	A testnevelő tanár észlelt autonómia-támogatása	Correlation Coefficient	1,000	-,460**	,118*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,011
		N	465	465	463
	Autonóm motiváció-testnevelés órai	Correlation Coefficient	-,460**	1,000	-,330**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	465	465	463
	Autonóm motiváció-szabadidős sporttevékenység	Correlation Coefficient	,118*	-,330**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,011	,000	.
		N	463	463	463

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations			Attitúd	Szubjektív norma	Észlelt viselkedés kontroll	Szándék	Szabadidős sporttevékenység
Spearman's rho	Attitúd	Correlation Coefficient	1,000	,382**	,322**	,443**	,495**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	465	465	465	465	465
	Szubjektív norma	Correlation Coefficient	,382**	1,000	,300**	,467**	,374**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	465	465	465	465	465
	Észlelt viselkedés kontroll	Correlation Coefficient	,322**	,300**	1,000	,230**	,195**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	465	465	465	465	465
	Szándék	Correlation Coefficient	,443**	,467**	,230**	1,000	,634**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	465	465	465	465	465
	Szabadidős sporttevékenység	Correlation Coefficient	,495**	,374**	,195**	,634**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
		N	465	465	465	465	465

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7. számú melléklet

A korreláció-számítások eredményei II.

		Correlations						
		A szülők/ rokonok észlelt autonómia- támogatása	A testnevelő tanár észlelt autonómia- támogatása	A barátok észlelt autonó- miatámo- gatása	Autonóm motiváció – szabadidős sporttevé- kenység	Szándék	Szabad- idős sporttevé- kenység	
Spearman's rho	A szülők/rokonok észlelt autonómia-támogatása	Correlation Coefficient	1,000	,226**	,706**	,442**	,486**	,376**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	465	465	465	463	465	465
	A testnevelő tanár észlelt autonómia-támogatása	Correlation Coefficient	,226**	1,000	,232**	,118*	,169**	,168**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,011	,000	,000
		N	465	465	465	463	465	465
	A barátok észlelt autonómia-támogatása	Correlation Coefficient	,706**	,232**	1,000	,392**	,489**	,391**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	
	N	465	465	465	463	465	465	
Autonóm motiváció – szabadidős sporttevékenység	Correlation Coefficient	,442**	,118*	,392**	1,000	,419**	,357**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,000	.	,000	,000	
	N	463	463	463	463	463	463	
Szándék	Correlation Coefficient	,486**	,169**	,489**	,419**	1,000	,634**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	
	N	465	465	465	463	465	465	
Jelenlegi fizikai aktivitás	Correlation Coefficient	,376**	,168**	,391**	,357**	,634**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	
	N	465	465	465	463	465	465	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8. számú melléklet



Név

Iskolaigazgató

Iskola neve

Iskola címe

Tisztelt Igazgató Úrhölgy! / Tisztelt Igazgató Úr!

Korábbi személyes egyeztetésünkre hivatkozva ezúton küldöm a kutatásomhoz tartozó három kérdőívet, amely a tanulók fizikai aktivitását, illetve az ehhez kapcsolódó viselkedésmintáit méri. Pontosabban arra keresem a választ, hogy miként befolyásolja a tanulók viselkedését, különböző tevékenységeit és mindenekelőtt fizikai aktivitását a testnevelő tanár, a barátok és a családi háttér. A felmérés a tanórán kívüli elfoglaltságokra irányul.

A vizsgálatban történő részvétel önkéntes és bármikor megtagadható vagy megszakítható. A részvétel visszautasítása vagy megszakítása hátrányos következménnyel nem jár sem az iskola, sem pedig a tanulók számára.

A kérdőívek anonim módon kitöltöttek és semmilyen személyes adatot nem tartalmaznak. A válaszok szigorúan titkos kezelésére személyes garanciát vállalok! Ugyanezt kérem Ön és az iskola részéről is. Az iskolát érintő kutatási eredményeket – kérés esetén – közvetlenül is eljuttatom Önhöz.

A felmérést 2015 szeptemberében kezdem. Az adatgyűjtést szeretném a 2015/2016. tanév végéig befejezni. Iskolánként kb. 30-40 tanulót kívánok a vizsgálatba bevonni. Fontos megjegyezni, hogy az iskola életét, a tanítás menetét semmilyen formában nem szeretném megzavarni!

Az esetlegesen felmerülő kérdésekre az alább felsorolt elérhetőségek bármelyikén szívesen válaszolok.

Közreműködésére feltétlenül számítok!

Segítőkész együttműködését előre megköszönve,

Budapest, 2015. szeptember 3.

kollegiális üdvözlettel:

Barsiné Dizmatsek Ibolya

Testnevelési Egyetem (TF)

Torna, RG, Tánc és Aerobik Tanszék

1123 Budapest, Alkotás u. 44.

E-mail: dizmatsek@tf.hu

Munkahelyi telefon: 06-1-487-92-00/61359 mellék

9. számú melléklet

Kutatásetikai vélemény



MAGYAR TESTNEVELÉSI
ÉS SPORTTUDOMÁNYI
EGYETEM
BUDAPEST

Kutatásetikai Bizottság

Elnök: Dr. habil. Szelid Zsolt, egyetemi docens
1123 Budapest, Alkotás u. 42-48.
keb@tf.hu

Kutatásetikai Bizottság

Etikai Állásfoglalás a Doktori Iskola felé

Barsiné Dizmatsek Ibolya, a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Sporttudományok Doktori Iskolájának hallgatója (témavezető: Prof. Dr. Hamar Pál) fokozatszerzésének opponensi bírálati folyamata során kutatás etikai engedély benyújtásának igénye merült fel, ezért hallgató a KEB-hez fordult.

A hallgató doktori tanulmányait, így a kutatásának előkészítését is, még a Semmelweis Egyetemen kezdte el, ahol a társadalomtudományi kutatások tekintetében nem voltak kutatásetikai előírások. A felmérése a 2015/2016. tanévben zajlott, ugyanakkor a Testnevelési Egyetem Kutatásetikai Bizottságának felállítása ezt követően, 2016. decemberben történt meg. A doktori témával kapcsolatosan már lektorált, s ekképpen elfogadott publikációk jelentek meg, ahol egyik esetben sem merült fel kutatásetikai probléma.

A beadott kérelmet és annak tartalmát a Kutatásetikai Bizottság etikai szempontból megvizsgálta és a következő megállapításokat teszi:

- a kutatás pedagógia tanulmányok területén vizsgálódik
- a vizsgálat módszereiként társadalom tudományi kutatásokban elfogadotként értelmezhető módszereket választott, melyek kutatás etikai szempontból nem jelentenek kritikus kockázatot
- a kutatás eredményeit hazai és nemzetközi peer-review folyóiratokban publikálta magyar és angol nyelven, mely tudományos cikkek lektorálási folyamatai során etikai probléma nem merült fel.

A fentiek alapján a Kutatásetikai Bizottság a beadott dokumentumok külön eljárásban elbíralt véleményezését követően, a következő kutatásetikai állásfoglalást adja ki:

A Kutatásetikai Bizottság, Barsiné Dizmatsek Ibolya, jelölt doktori kutatómunkáját etikai szempontból elfogadhatónak tartja, mely vélemény alapján a kutatásra vonatkozóan támogató döntést fogalmaz meg külön engedélyszám kibocsátásával.


KEB külön engedélyszám: **TE-KEB/No20/2023**

Indoklás:

1. A doktorandusz a témavezető felügyelete alatt kutatásait a hatályos etikai szabályok betartásával végezte
2. Kutatásetikai kérdések, problémák a nemzetközi publikációs procedúra során nem merültek fel.
3. A kutatás megkezdésének idejében az egyetemi kutatás etikai eljárás hiánya nem tette lehetővé előzetes kutatásetikai engedély benyújtását, annak utólagos kérelme csakis külön eljárásban valósulhat meg, hiszen utólagos elbírálásra és engedély kiadásra nincs lehetőség.
4. A Kutatásetikai Bizottság azonban a jelölt vizsgálatait kutatásetikai szempontból elfogadhatónak tartja, azok a jelenleg is hatályos etikai szabályok betartásával kerültek lebonyolításra, mely vélemény alapján külön engedélyszám kiadása mellett döntött.

Budapest, 2023. 06. 23.

A kutatásetikai Bizottság nevében és képviselésében:


Dr. habil. Szelid Zsolt
a KEB elnök (president)

